

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**



ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

67 (2)

Сборник научных трудов

**Ялта
2020**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 29 апреля 2020 года (протокол № 3)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 2. – 372 с.

Главный редактор:

Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

Редакционная коллегия:

Горбунова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Редькина Л.И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Глузман Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Шушара Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И.А., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области "Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина" (г. Санкт-Петербург);

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

Везетиу Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Чёрный Е.В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Калина Н.Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Павленко В.Б., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Бура Л.В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Андреев А.С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

Савенков А.И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

Микляева А.В., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург);

Василенко И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Султанова И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Волкова И.П., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург).

Учредитель:

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13-6518).

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

– в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2020 г.

Все права защищены.

УДК 371

кандидат филологических наук Аметова Эльмира Куртмоллаевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ФИЛОЛОГОВ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматриваются сущность и специфика профессиональной подготовки филологов в современном вузе. Выделяются основные активные и интерактивные методы обучения в рамках компетентностного подхода, а также определяется, что интерактивные представляют собой структурную единицу активных. При этом выделяется их специфика, а также определяются сущностные характеристики компетентностного подхода в образовательной деятельности в целом и в рамках профессиональной подготовки филологов – в частности. Анализируется роль такого подхода с точки зрения организации образовательного пространства и процесса, а также с точки зрения формирования профессиональных компетенций студентов-филологов.

Ключевые слова: активные и интерактивные методы обучения, профессиональная подготовка филологов, филология, компетентностный подход в образовании, педагогическая концепция.

Annotation. The article discusses the nature and specificity of professional training of philologists in a modern university. The main active and interactive teaching methods are identified within the framework of the competency-based approach, and it is also determined that interactive are the structural unit of the active. At the same time, their specificity is highlighted, as well as the essential characteristics of the competency-based approach in educational activities in general and in the framework of professional training of philologists in particular are determined. The role of this approach is analyzed from the point of view of the organization of the educational space and the process, as well as from the point of view of the formation of professional competencies of philology students.

Keywords: active and interactive teaching methods, professional training of philologists, philology, competency-based approach to education, pedagogical concept.

Введение. Филологическое образование – одно из наиболее распространенных, привлекательных для абитуриентов и в то же время наиболее сложное с точки зрения освоения основных лингвистических принципов и форм. Кроме того, профессия филолога крайне сложна и в плане широкого спектра деятельности специалиста и предполагает огромное количество нюансов и проблематичных аспектов. Так, обучение филологов ведется в двух основных направлениях – исследовательском и практическом, в соответствии с которыми выпускаются филологи-исследователи и, соответственно, филологи-практики. Деятельность первого состоит в регулярном, систематическом проведении научных исследований и изучении языка, его текучести, гибкости, развития, специфики и т.д. Второй же ориентирован на распространение знаний лингвистического порядка среди населения, осуществляет просветительскую деятельность. Таким образом, можно судить о системности и комплексности, с которыми необходимо осуществлять педагогическое обеспечение профессиональной подготовки будущих филологов с помощью различных педагогических методов, в том числе активных методов в рамках компетентностного подхода.

Итак, справедливым было бы отметить, что основополагающим принципом современной концепции высшего образования, которая регламентируется по большей части новыми федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования, является компетентностный подход с точки зрения формирования образовательного пространства. Такой подход, а также реализующиеся в его составе методы рассматриваются в научных трудах таких отечественных научных деятелей, как М.С. Афонина, Э.М. Рязипова, Е.В. Шпар, С.Е. Родионова, Т.В. Григорьева и другие.

Изложение основного материала статьи. На данный момент система филологического образования имеет достаточно гибкую, но традиционно-ориентированную структуру, что во многом определяет состав педагогических методов, применяемых в процессе профессиональной подготовки будущих филологов. Так, одним из наиболее распространенных и в то же время действенных, эффективных является компетентностный подход в рамках формирования профессионального потенциала и профессиональной культуры студентов. Подобная методика педагогической деятельности должна быть направлена в первую очередь на широкое применение в рамках образовательного процесса активных и интерактивных форм проведения лекционных, семинарских и внеаудиторных занятий для построения вышеуказанных профессионально-ориентированных аспектов у студентов. В целом же компетентностный подход представляет собой совокупность базовых принципов выявления целей образования, а также выбора его сущностного содержания, организации наиболее продуктивного образовательного процесса и осуществления аналитической педагогической деятельности. При этом такой подход оказывает активное влияние на преобразовательную сферу деятельности педагогов в связи с профессиональной подготовкой студентов, что во многом соответствует основным положениям международного высшего образования, которое сегодня должно быть ориентировано на развитие студента, его личности, индивидуальных способностей и потенциалов в разных областях. По нашему мнению, мнению подобный подход со всеми его активными и интерактивными методами способен обеспечить полноценное, всестороннее и глобальное воздействие на систему ценностей и ориентаций будущего филолога, а также на его профессиональную компетентность в рамках выбранной им профессии.

Здесь же стоит отметить и возросшие в современном прогрессивном мире требования к выпускнику любой специальности: он должен успешно и гармонично совмещать в себе и гибкость в механизмах адаптации к новым реалиям, и быть максимально самостоятельным и самодостаточным во всех сферах своей жизни, и обладать навыками критического мышления, прогнозирования результатов на основе аналитико-рефлексивной деятельности, и уметь работать с информацией, цифровыми и информационными технологиями, и постоянно заниматься сообразованием и саморазвитием. В связи с этим некоторые исследователи кстати отмечают: «задачей каждого преподавателя становится обучение студентов работе в

режиме самообразования, удовлетворение потребности личности в знаниях, позволяющих ей адаптироваться в современном мире» [3]. А значит, в соответствии с таким обширным (но далеко не полным) перечнем требований, стоящих перед будущим выпускником, а значит – и перед педагогом, готовящим его к выпуску, и необходимо прибегать к применению различных передовых методик и подходов по типу компетентностного.

Главным в высшем филологическом образовании сегодня является принцип интеграции теории и практики в одну целостную систему, которая призвана настолько обогащать современного филолога, что он способен осуществлять как научно-исследовательскую деятельность по поиску, обработке и изучению информации о языке, так и практическую – в области просвещения неопытных людей в этом вопросе, донесении основных филологических догм до необразованного, малообразованного населения или же для пополнения багажа людей, у которых уже существует какой-либо лингвистический багаж, но он не филологического порядка. Так, филолог сегодня – это многопрофильный специалист, который должен знать не только правила постановки знаков препинания, грамматики, фонетики, морфологии и орфографии (и других смежных областей), но и разбираться в самой структуре языка, в его системе заимствований, фразеологизмов, гибкости и т.д. В связи с этим существует определенный ряд компетентностей, в соответствии с которым должна проходить профессиональная подготовка специалистов в данной области.

К таким компетентностям мы хотели бы отнести для начала способность обучающихся к самостоятельному принятию решений, осуществлению своей деятельности в критических ситуациях. Сегодня самостоятельность – основа благополучного социального, личностного и профессионального развития. Именно она обеспечивает специалиста необходимым багажом знаний и умений, выстроенном на собственном опыте. На развитие самостоятельности и направлена главным образом вся сущность компетентностного подхода и в его рамках активных методов.

По нашему мнению, для проведения дальнейшего исследования необходимо определить цели филологического образования с точки зрения применения педагогически выстроенного компетентностного подхода, что позволит нам определить активные методы, реализуемые в его структуре. Иными словами, цели такого образования отражают те навыки и умения, которые выпускники могут получить посредством применения такого подхода на практике, что особенно важно для педагогической деятельности, в связи с чем мы выделяем следующие цели филологического образования:

- выработка у студентов данного направления подготовки навигационно-практической системы, позволяющей: осуществлять поиск и активно взаимодействовать с информацией, а также решать проблемы в области лингвистики и образования, определять цели собственной и посторонней познавательной и исследовательской деятельности, определять наиболее подходящие в контексте своей специальности необходимые источники информации с авторитетными авторами и подтвержденными (эмпирически) исследованиями, а также, что наиболее важно, организовывать собственную деятельность, сотрудничать с другими субъектами профессиональной или учебной деятельности;

- создание у будущего филолога достаточного запаса умений и навыков лингвистического характера, позволяющих наиболее планомерно и полноценно выражать мысли, идеи и объяснять явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи, используя собственный, грамотно выстроенный соответствующий научный аппарат, решать сложные комплексные проблемы познавательного характера в области лингвистики, профессиональной и учебной деятельности;

- формирование системы ориентации в современных реалиях и проблемах филологической и других наук (литературоведении, социологии и т.д.);

- создание системы ценностей, моральных воззрений, способов ориентации в мире духовных ценностей, отражающих разные культуры и мировоззрения;

- конструирование целостной фундаментальной системы поиска решений для сложных профессиональных проблем, включая подготовку к дальнейшему обучению в учебных заведениях системы профессионального образования и т.д.

Исходя из поставленных выше задач, можно смело судить о том, что подобное целеполагание позволит на начальном этапе сформировать базис для повышения качества уровня образованности, что во многом означает достижение и нового качества образования, что является ключевой задачей процесса модернизации образования в России. В связи с этим наиболее важным в рамках рассматриваемой темы нам представляется рассмотрение активных методов обучения филологов для реализации всех этих целей и задач в рамках компетентностного подхода современного педагога высшей школы. Многие исследователи считают, что подобная концепция, исследуема нами, представляет собой ключевой процесс к развитию ряда личностных и профессиональных качеств студентов-филологов, а следовательно – и к совершенствованию профессиональной подготовки в современном вузе в целом, что в определенной степени составляет актуальность выбранной нами проблемы.

Э.М. Ризипова и Е.В. Шпар, ссылаясь на С.Е. Родионова и Т.В. Григорьеву, в связи с активным исследованием методов обучения в рамках компетентностного подхода, приходят к единому мнению о том, что активные формы (или методы) обучения сегодня «предполагают использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаниями в процессе активной познавательной деятельности» [2; 3], о чем мы писали ранее в связи с целями и сущностью филологического (и не только) образования. Таким образом, можно сделать вывод о том, что активные методы обучения – это методы, которые в значительной степени оказывают влияние на процессы стимулирования познавательной деятельности обучающихся и выстраиваются в диалоговой форме. Диалоговая форма же обычно направлена на выявление и проявление обмена мнениями, связанными с решением или поиском решения какой-либо проблемной задачи. Такие методы представляют собой наиболее интересную систему, поскольку обучающиеся охотно ведут диалог, проявляя эмоции и наполняя ими свою речь, что особенно важно для филологов, которые должны уметь формулировать фразы даже в таком положении.

Активные методы обучения, таким образом, направлены на реализацию педагогом одной из вышеуказанных целей: формирование у обучающегося стремления к самостоятельной деятельности, самореализации, поиску новых решений проблем, желания к самостоятельному получению знаний, самосовершенствованию. При этом же компетентностный подход в случае с обучающимися-филологами должен направлять силы активных методов на формирование у них «таких общекультурных и

профессиональных компетенций, как стремление к саморазвитию, повышение квалификации и мастерства, умение критически оценивать собственные достоинства и недостатки, выбирать пути и средства развития первых и устранения последних, владение базовыми навыками сбора и анализа языковых и литературных фактов с использованием традиционных методов и современных информационных технологий и др.» [3].

При этом М.С. Афонина считает, что сущность активных методов обучения заключается в форме взаимодействия обучающихся с педагогами, в рамках которой они осуществляют наиболее активное взаимодействие в ходе лекционного или семинарского занятия. При этом обучающиеся выступают не в привычной им роли пассивных слушателей, которые не выражают мнения, не ведут диалог или даже монолог, а наоборот – в роли активных участников и соучастников образовательного процесса, в связи с чем встают на один уровень с педагогом. В этом случае наиболее явно реализуется гуманистический потенциал высшего образования, который лежит в основе самореализации личности и становления у нее установок, направленных на саморегуляцию и самоактуализацию не только в социальном плане (в рамках социокультурного пространства вуза), но и в рамках профессиональной деятельности, образовательной. Главной задачей активных методов обучения здесь является обеспечение максимальной активности со стороны обучающегося в контексте формирования его ключевых компетенций, которые базируются на собственной системе его же личностного опыта [1].

Обычно принято выделять еще и интерактивные методы обучения, которые состоят в специфической форме организации образовательного процесса и познавательной деятельности обучающегося, которые реализуются в форме совместной, коллективной деятельности обучающихся. Такие методы часто называют групповыми или коллективными. Они наиболее эффективны с точки зрения социализации и психического восприятия обучающимся своей значимости в этом плане и социальной роли, которую он призван выполнять. В этом случае справедливым было бы отметить, что все субъекты такого взаимодействия связаны диалоговой структурой и направлены на активное взаимодействие. В связи с этим мы выделяем интерактивные методы как высшую, последнюю степень активных и намереваемся немного подробнее рассмотреть их в рамках профессиональной подготовки филологов и ее специфики с учетом компетентностного подхода.

Так, одной из важнейших форм (или же методов) интерактивного метода является проектная деятельность обучающихся, которая на сегодняшний день считается одной из наиболее востребованных и адекватных с точки зрения поставленных целей образования. Посредством проектного метода у обучающихся формируется система компетенций, необходимых для осуществления профессиональной (в данном случае филологической) деятельности. Несмотря на то, что проектный метод относится по большей степени к интерактивным методам, которые считаются коллективными, он представляет собой пример личностно-ориентированной технологии, нацеленной на развитие еще и творческих, и конструкторских умений обучающегося, его познавательной и созидательной деятельности.

Помимо проектного, существует еще и игровой метод, который также активно используется в процессе подготовки филологов. Он заключается в основном в применении игровых технологий, направленных на активизацию мыслительных, познавательных процессов у обучающегося посредством перехода от информационного к деятельностному способу решения задач. В этом случае студентам-филологам могут приводиться примеры и ситуации, требующие решения, формироваться группы по интересам и даже разыгрываться театральные представления. Главное – сделать упор на личность студента и его профессиональные навыки коммуникационного и социального характера.

И в заключение хотелось бы отметить так называемый кейс-метод, представляющий собой технику обучения, использующую описание реальных экономических, социальных, бытовых или иных проблемных ситуаций, которые требуют решения от обучающегося, анализа, рефлексии и т.д. Такой метод также активизирует мыслительную деятельность и формирует особые личностные компетенции студента-филолога [1].

Выводы. Активные методы обучения филологов в рамках компетентностного подхода на сегодняшний день – одни из наиболее эффективных и легко реализуемых с точки зрения педагогической организации образовательного процесса, поскольку не требуют дополнительного оборудования и материально-технического обеспечения в сравнении с теми же дистанционными или цифровыми (пассивными) методами. В этом случае студенты-филологи ориентируются на освоение специфики субъект-субъектных отношений, которые особенно важны в рамках данной профессии. Кроме того, активные методы, с одной стороны, личностно-ориентированы, а с другой – вовлекают в процесс обучения всех обучающихся, за счет чего могут считаться универсальными для всех направлений подготовки.

Литература:

1. Афонина М.С. Активные и интерактивные методы обучения как средство формирования компетенций у студентов / М.С. Афонина // Методическое обеспечение компетентностного подхода: материалы педагогических чтений (29 февраля 2016 года) / ред. кол.: Е.Н. Подвочатная, А.А. Колесник, Т.Ю. Комова. – Мичуринск: ТОГАПОУ «Промышленно-технологический колледж», 2016. – С. 6-10.
2. Рязипова Э.М., Шпар Е.В. Применение активных и интерактивных методов в подготовке студентов-гуманитариев (на примере направления «Филология», профиль «Зарубежная филология») / Э.М. Рязипова, Е.В. Шпар // Вестник Башкирск. ун-та. – 2014. – № 4.
3. Родионова С.Е., Григорьева Т.В. Применение активных и интерактивных методов обучения в реализации основных образовательных программ по гуманитарным направлениям подготовки ВПО (на примере направления «Филология») / С.Е. Родионова, Т.В. Григорьева // Вестник Башкирск. ун-та. – 2012. – № 3 (I).

УДК 371; 37.01

аспирант Афов Алихан Хажмуратович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (СКИ(ф) КрУ МВД России) (г. Нальчик)

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ НОРМАТИВОВ КОМПЛЕКСА ГТО

Аннотация. Большой потенциал в развитии нравственно-волевых качеств у подростков имеет Всероссийский физкультурно-спортивный Комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО). Однако, сдача нормативов испытаний (тестов) Комплекса ГТО является добровольным выбором каждого человека, не входит в программу «Физическая культура», учителя не используют подготовку и сдачу нормативов испытаний (тестов) в учебно-воспитательном процессе основного и дополнительного образования. На основе теоретического изучения проблемы и наблюдений за школьниками при организации подготовки к сдаче нормативов испытаний (тестов) авторы предлагают использовать подготовку к сдаче Комплекса ГТО как инновационную форму внеклассной работы и разрабатывают при этом модель, обеспечивающую эффективное формирование нравственно-волевых качеств у старших подростков 13-15 лет.

Ключевые слова: нравственно-волевые качества, комплекс ГТО, старшие подростки, внеклассная работа.

Annotation. Great potential in the development of moral-volitional qualities in adolescents has the All-Russian Physical Culture and Sports Complex GTO. However, passing test standards for tests (tests) of the GTO Complex is a voluntary choice for each person, is not included in the Physical Culture program, teachers do not use the preparation and passing test standards (tests) in the educational process of basic and additional education. Based on a theoretical study of the problem and observations of schoolchildren in organizing preparation for passing test standards (tests), the authors propose using the preparation for passing the TRP Complex as an innovative form of extracurricular work and at the same time develop a model that ensures the effective formation of moral-volitional qualities in older adolescents 13- 15 years.

Keywords: moral-volitional qualities, GTO complex, adolescents, extracurricular activities.

Введение. Разрушение государственно-общественной системы воспитания обучающихся в начале 90-х годов прошлого века в России вызвало дезинтеграцию смысложизненных ориентиров у детей и подростков. Педагоги заметили, что сложные политические и социально-экономические процессы общества отразились не только на физическом и психоэмоциональном состоянии обучающихся [1; 3], но и на их поведении, нравственно-волевых качествах [2]. Поэтому в центре внимания педагогической науки стали вопросы поиска путей и средств формирования личностных качеств обучающихся, в первую очередь, нравственно-волевых, без которых развитие успешной личности априори, невозможно.

Совершенствование нравственно-волевых качеств подрастающего поколения, подготовка школьников к жизни в обществе являются ожидаемым личностным результатом и первоочередной задачей Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования (далее ФГОС СОО), Национальной доктрины образования в Российской Федерации 2000-2025 гг. и других федеральных законов. Сегодня особое внимание уделяется обновлению содержания, форм и средств физического воспитания на основе развития методов учебного и оздоровительного процессов [5].

По нашему глубокому убеждению, большой потенциал в формировании обозначенных нравственно-волевых качеств, достойных патриотов своей страны, имеет Всероссийский физкультурно-спортивный Комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) [6], который после четверть векового забвения был рекомендован к возрождению президентом РФ В.В. Путиным [7]. Однако, сдача нормативов (испытаний) Комплекса ГТО является добровольным выбором обучающихся, не входит в программу «Физическая культура» [8], поэтому учителя не всегда обращают внимание на развитие физической подготовленности средствами упражнений из обязательной и не обязательной части Комплекса ГТО.

В связи с этим, целью работы стала разработка модели формирования нравственно-волевых качеств у старших подростков в процессе подготовки к сдаче норм ГТО (IV ступень).

Изложение основного материала статьи. Для изучения условий подготовки подростков к сдаче нормативов (испытаний) Комплекса ГТО в рамках внеклассной работы была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию нравственно-волевых качеств подростков на базе общеобразовательных организаций республики Кабардино-Балкария. Реализация модели формирования нравственно-волевых качеств в процессе подготовки и сдачи нормативов ГТО была осуществлена в МБОУ СОШ №17, МКОУ Лицей №2 (г. Нальчик) и МБОУ СОШ №2 (с. Лечинкай). В рамках групповой внеклассной работы разработана программа физкультурно-оздоровительного кружка «Твой путь к победе!», основной целью которого стала подготовка школьников к сдаче Комплекса ГТО (IV ступень). В опытно-экспериментальной работе был использован метод параллельного эксперимента, что предполагало деление старших подростков на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Члены кружка составили экспериментальную группу – ЭГ (всего 77 человек в трех образовательных организациях). Не посещающие кружок и не мотивированные на сдачу Комплекса ГТО старшие подростки составили контрольную группу – КГ (172 ученика).

На констатирующем этапе исследования (2018г) у подростков 13-15 лет (277 учащихся 9-10 классов) был определен предварительный уровень сформированности нравственно-волевых качеств (целеустремленность, дисциплинированность, решительность, самостоятельность, ответственность за ведение здорового образа жизни, честность): проведен анализ исследуемых качеств с использованием критерия Фишера и критерия однородности χ^2 Пирсона. качеств.

Для проведения констатирующего исследования были разработаны комплекты диагностических материалов для педагогов (8 человек), самих подростков (177 человек) и родителей (68 человек), включающие анкеты, тесты, карты наблюдений.

Для формирования нравственно-волевых качеств использовали следующие методы и приемы. Методы: игровой, соревновательный, словесного и сенсорного воздействия (показ, разъяснение, команда и т.д.), поручение и упражнение, поощрение и наказание, анализ результатов деятельности, педагогическое

наблюдение, самовоспитание и самоконтроль; Педагогические приемы: прием наложения ответственности, поощрения, создания общественного мнения, пробуждения у обучающихся чувства собственной значимости, стимулирования и развития чувства коллективизма и взаимовыручки.

Нравственно-волевые качества подростка представляют собой широкий спектр необходимых современному человеку личностных качеств (целеустремленность, настойчивость, дисциплинированность, самостоятельность, организованность, выносливость, решительность, ответственность за выполнение правил здорового образа жизни и др.), которые формируются как личностные универсальные учебные действия и являются планируемым результатом и основой успешного обучения.

Е.Б. Евладова (2004), Г.Х. Вилеева (2014), Н.Ф. Винокурова (2013), А.В. Енина (2010) и др. отмечают важную роль внеклассной работы в формировании нравственных качеств детей и подростков.

Внеклассная работа – это организованные и целенаправленные занятия с учащимися, проводимые школой для расширения и углубления знаний, умений, навыков развития индивидуальных способностей учащихся, а также как организация их разумного отдыха. Внеклассная работа не связана с содержанием программ учебных предметов, она строится на основе интересов и потребностей обучающихся и является формой добровольной деятельности подростков под руководством учителя.

Вместе с тем, она рассматривается как организованная и целенаправленная с обучающимися, проводимая общеобразовательной организацией для расширения и углубления знаний, умений, навыков развития индивидуальных способностей, а также для обеспечения разумного отдыха и оздоровления детей. С этих позиций подготовку к сдаче нормативов ВФСК ГТО школьниками можно рассматривать как одну из эффективных форм внеклассной спортивно-оздоровительной работы.

Анализ психолого-педагогической литературы [8] свидетельствует, что нравственно-волевые качества являются планируемым личностным образованием, которое необходимо современному человеку для успешной самореализации, а подростковый возраст является благоприятным периодом для формирования этих качеств. Именно в этот период подростки способны к осознанному усвоению нравственных норм, осмыслению своих поступков и осознанию своего поведения. Основные задачи внеклассной работы при организации подготовки к сдаче нормативов ГТО: повышение качества общей физической подготовки обучающихся, формирование их двигательных навыков, воспитание нравственно-волевых качеств, формирование здорового образа жизни.

Подготовка в кружке «Твой путь к победе» в рамках внеклассной работы направлена на подготовку нормативно-тестирующей части Комплекса (направлен на оценку знаний в области физкультуры и спорта (общего физкультурного образования), владение двигательными умениями и навыками, оценку физической подготовленности (бронзовый, серебряный и золотой знак), физическое и нравственно-эмоциональное оздоровление; а также на привлечение детей и взрослых к систематическим занятиям спортом и получение спортивных разрядов [3].

Регулярное сознательное посещение занятий в рамках внеклассной работы и подготовка к выполнению обязательных испытаний (тестов) и испытаний (тестов) по выбору способствует не только физическому оздоровлению, развивает физическую подготовленность, но и формируют целеустремленность, дисциплинированность и организованность, смелость, настойчивость и решительность (например, при преодолении нарастающего утомления, ощущении страха не справиться с испытанием).

Туристические походы, подтягивание из виса на высокой перекладине способствуют совершенствованию физических качеств, навыков и умений, а также формируют у старших подростков самостоятельность, организованность, ответственность. В процессе выполнения упражнений «Бег на 2 или 3 км», «челночный бег» у школьников развиваются чувства товарищества, взаимопонимания и поддержки, уверенности в своих силах. На основе анализа представлений о нравственно-волевых качествах подростков, требований ФГОС ООО и роли внеклассной работы в создании дополнительных возможностей для самореализации и творческого развития каждого ученика, а также основной миссии ВФСК ГТО, была разработана модель формирования нравственных качеств у подростков в процессе подготовки к сдаче нормативов ГТО как внеклассной формы работы (рисунок). Модель, представляет собой совокупность целевого, методологического, содержательно-процессуального и оценочно-результативного блоков.

Целевой блок определяет цель и задачи формирования нравственно-волевых качеств.

Методологический блок содержит методологические основания модели: идею (построение образовательного процесса, ориентированного на личностные достижения учащихся), подходы (системный, личностно-ориентированный, деятельностный, средовой), принципы (добровольности, сознательности, индивидуализации, рефлексии, элективности, мотивации, учета возрастных особенностей старших подростков).

Содержательно-процессуально блок связан с обоснованием форм, методов, средств, педагогических условий формирования нравственно-волевых качеств старших подростков. Он предусматривает применение авторского диагностического инструментария динамики формирования целеустремленности, дисциплинированности, решительности, честности, смелости, ответственности и самостоятельности как личностных образовательных достижений во внеклассной работе спортивно-оздоровительной направленности.

Оценочно-результативный блок определяет критериальные показатели (аксиологический, когнитивный и поведенческий) и уровни (высокий, средний и низкий) сформированности нравственно-волевых качеств у подростков.

Целевой блок	Цель: Формированию нравственно-волевых качеств у старших подростков при подготовке к сдаче нормативов испытаний (тестов) ГТО в как организованной формы внеклассной работы		
	Задачи: 1. Методологические: опора на принципы природосообразности, культуросообразности, вариативности, связь воспитания с жизнью, единства и согласованности воспитательных воздействий, педагогического оптимизма. 2. Выявление потенциала Комплекса ГТО в формировании нравственно-волевых качеств у старших подростков. 3. Организационно-содержательные: требования к организации и сдаче нормативов испытаний (тестов) ГТО для формирования нравственно-волевых качеств у обучающихся. 4. Методические: использование форм и методов воспитания, посредством которых обеспечивается соответствие сдачи нормативов испытаний (тестов) ГТО. 5. Оценка эффективности предложенных условий для формирования нравственно-волевых качеств у подростков. 6. Подготовка педагогических кадров к обеспечению подготовки обучающихся и сдачи нормативов испытаний (тестов) Комплекса ГТО.		
Методологи-ческий блок	Теоретические подходы: - системный; - личностно-ориентированный; - деятельностный; - компетентностный; - гуманизации		Принципы: - добровольности; - инновационности; - широкого доступа; - сетевого взаимодействия; - сотрудничества.
	Этапы: Подготовительный (диагностическо-аналитический) - сбор и интерпретация информации; - теоретическая, мотивационная, практическая подготовка к основному этапу и – планируемому результату; - регистрация на официальном сайте, подача заявки на выполнение нормативов, согласование с Центром тестирования Основной (процессуально-деятельностный): - формирование нравственно-волевых качеств у подростков. Экспертно-оценочный: – определение сформированности нравственно-волевых качеств у подростков; - сдача нормативов в конце учебного года (апрель-май); - механизмы реализации процесса самостоятельной подготовки - получение Золотого, Серебряного и Бронзового значков		
Содержательно-процессуальный блок	Педагогические условия: а) систематическая спортивно-оздоровительная, культурно-просветительская, мотивационно-стимулирующая и воспитательная работа; т внедрения в учебно-воспитательный процесс авторской программы внеклассной работы «Твой путь к победе!»; в) подключение родителей к занятиям по подготовке к сдаче нормативов ГТО во внеклассной работы; д) торжественное вручение; знаков отличия подросткам, родителям и учителям успешно сдавшим нормативы ГТО; е) разработанностью диагностических и оценочных средств; ё) повышение квалификации педагогов.		
	Методы и педагогические приемы:		
	Тестирование, анкетирование педагогическое наблюдение, стимулирование и развития чувства коллективизма и взаимовыручки.	Рассказ, инструктаж, беседа, метод убеждения, соревнования, тестирование, игра, нравственные дилеммы, наблюдения; прием наложения ответственности.	Тестирование, анкетирование, рефлексия и поощрение. самовоспитание и самоконтроль, самоубеждений в процессе самостоятельной подготовки и сдачи ГТО поощрения, создания общественного мнения, пробуждения чувства собственной значимости
Оценочно-результативный блок	Критерии:	Показатели:	
	Когнитивный	- понимание сущности, содержания и характеристик нравственных качеств; способность привести примеры ситуаций, в которых необходимо проявление качества и способов его проявления; наличие умений анализировать и критически оценивать ситуацию, понимать социальные последствия, принимать обоснованные решения, брать на себя ответственность и т.д.	
	Аксиологический	- доля детей, получивших «золотой значок» ГТО; - интериоризация ценностных ориентаций и установка на нравственно приемлемое поведение в соответствии с формируемыми нравственными качествами (честность, дисциплинированность, ответственность)	
	Социальный	- количество подростков, принявших участие в сдаче нормативов ГТО; - участие семьи и педагогов в сдаче нормативов ГТО;	
	Поведенческий	наличие нравственно-волевых качеств у старших подростков, а также их проявление для успешного обучения в соответствии с учебно-практическим ситуациями и социального взаимодействия	
	Уровни: высокий, средний, низкий		
Результат: высокий уровень сформированные нравственно-волевых качеств у старших подростков (целеустремленность, дисциплинированность, решительность, настойчивость, смелость, самостоятельность, ответственность за ведение здорового образа жизни)			

Рисунок. Модель формирования нравственно-волевых качеств у старших подростков при подготовке к сдаче нормативов ГТО в рамках внеклассной работы

На разных этапах формирования нравственно-волевых качеств целесообразно использование следующих методов: игровой, соревновательный, словесного и сенсорного воздействия (показ, разъяснение, команда и т.д.), поручение и упражнение, поощрение и наказание, анализ результатов деятельности, педагогическое наблюдение, самовоспитание и самоконтроль; и педагогических приемов: прием наложения ответственности, поощрения, создания общественного мнения, пробуждения у обучающихся чувства собственной значимости, стимулирования и развития чувства коллективизма и взаимовыручки.

Формирование нравственно-волевых качеств осуществляется поэтапно (подготовительный (диагностико-аналитический), основной (процессуально-деятельностный и экспертно-оценочный этапы), что обеспечивает поступательное развитие когнитивной, мотивационно-ценностной, деятельностно-поведенческой сфер личности подростка.

На подготовительном (диагностико-аналитическом) этапе определяется оптимальный уровень сформированности нравственно-волевых качеств у старших подростков; выявляются типичные мотивы отсутствия желания сдавать нормативы испытания (тесты) Комплекса; разрабатываются просветительские, мотивационно-стимулирующие, деятельностно-поведенческие воспитательные мероприятия (для обучающихся, родителей, педагогов), составляется программа воспитательных мероприятий на определенный период (месяц, четверть, полугодие, учебный год и т.д.) в зависимости от поставленных целей

и задач; осуществляется теоретическая и мотивационная подготовка родителей и педагогов к воспитательной работе.

Основной (процессуально-деятельностный) этап характеризуется целенаправленным формированием и закреплением нравственно-волевых качеств (целеустремленность, ответственность, дисциплинированность, решительность и др.) у подростков в процессе подготовки к сдаче нормативов во время внеклассной работы. Закрепление формируемых нравственных качеств у подростков осуществляется посредством техники самоубеждений в процессе самостоятельной подготовки и реализации мероприятий.

На экспертно-оценочном этапе повторно определяется уровень сформированности нравственно-волевых качеств у подростков (высокий, средний, низкий) и вклад самостоятельной подготовки обучающихся в развитии этих качеств. На этом этапе, подростки в присутствии экспертов сдают испытания (нормативы) ГТО (IV ступень), успешно сдавшие торжественно получают знаки отличия (золотой, серебряный или бронзовый). Динамика изменений сформированности нравственно-волевых качеств в конце учебного года (май-июнь) оценивается по когнитивному, аксиологическому, социальному и поведенческому критериям.

Реализация модели, как было установлено в ходе исследования, связана с соблюдением ряда педагогических условий:

- систематическая спортивно-оздоровительная, культурно-просветительская, мотивационно-стимулирующая и воспитательная работа, обеспечивающая сознательное и целенаправленное включение обучающихся, родителей и педагогов в процесс подготовки и сдачи ГТО и другие формы внеклассной работы спортивно-оздоровительной направленности;
- повышение мотивации старших подростков к сдаче норм ГТО и получению Золотого, Серебряного и Бронзового значка за счет внедрения в учебно-воспитательный процесс авторской программы внеклассной работы «Твой путь к победе!»; в) подключение родителей к занятиям по подготовке к сдаче нормативов ГТО во время внеклассной работы;
- обеспечение подготовительных процедур, необходимых для сдачи Комплекса (регистрация на официальном сайте, подача заявки на выполнение нормативов, получение медицинской справки 061/у в поликлинике, согласование с Центром тестирования на возможность проведения сдачи испытаний для желающих (от 6 до 70 лет) установленных нормативных требований по трем уровням трудности, соответствующим золотому, серебряному и бронзовому знакам отличия и обеспечение условия для этого;
- торжественное вручение; знаков отличия подросткам, родителям и учителям, успешно сдавшим нормативы ГТО;
- разработанностью диагностических и оценочных средств для выявления уровня сформированности нравственно-волевых качеств подростков;
- в рамках повышения квалификации приглашаются лучшие педагоги для обмена опытом по формированию нравственно-волевых качеств у обучающихся на уроках физической культуры и во внеклассной работе при подготовке к сдаче нормативов ГТО.

В качестве критериев сформированности нравственно-волевых качеств подростков нами выбраны аксиологический (ценностные ориентации и установка на выбор нравственно приемлемых стратегий поведения, соответствующих, в частности, здоровому образу жизни); когнитивный (понимание сущности здорового и нравственно-волевого стиля жизни, умение анализировать и критически оценивать ситуацию, принимать обоснованные решения и т.д.); поведенческий (готовность применять адекватные нравственные-волевые качества в различных ситуациях).

Выводы. Реализация модели формирования нравственно-волевых качеств у старших подростков при организации внеклассной работы по подготовке к сдаче нормативов (испытаний) Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО в общеобразовательных организациях Кабардино-Балкарской Республики позволила:

- увеличить число школьников, систематически занимающихся физической культурой и спортом, добровольно принимающих участие в сдаче нормативов испытаний (тестов) Комплекса ГТО;
- повысить уровень сформированности у подростков 13-15 лет таких нравственно-волевых качеств как целеустремленность, дисциплинированность, решительность, самостоятельность и ответственное отношение к ведению здорового образа жизни.

Обобщение результатов исследования свидетельствует о том, что разработанная модель и предложенные в ней педагогические условия, методологические подходы и этапы организации внеклассной работы могут быть использованы для эффективного формирования нравственно-волевых качеств у подростков.

Литература:

1. Афов А.Х. Кокаева И.Ю. Роль ГТО в развитии нравственно-волевых качеств подростков // Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма: сборник материалов XXII Всероссийской научно-практической конференции. 24-28 сентября 2019 г., п. Новомихайловский (РИНХ). — 2019. — С. 225-230.
2. Киреенко Н.С. Современное состояние ГТО // Образование и наука без границ: социально-гуманитарные науки. — 2017. — №7. — С. 256.
3. Кокаева И.Ю. Современные подходы к формированию здорового образа жизни обучающихся // Экономические и гуманитарные исследования регионов. — 2016. — № 2. — С. 50-53.
4. Кокаева И.Ю. Условия психоэмоционального оздоровления младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. — № 60-1. — С. 154-157.
5. Таймазов В.А., Агеевец В.У., Курамшин Ю.Ф. О вкладе университета в разработку и совершенствование физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне» // Высшее образование в России. — 2016. — № 11. — С. 147-152.
6. Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе ГТО». Постановление Правительства РФ от 30.12.2015г. № 1508). [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.gto-normy.ru/polozhenie-o-vserossijskom-fizkulturno-sportivnom-kompleks-gto/> (дата обращения 25.05.2018)
7. «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)». Указ Президента РФ от 24.03.2014 N 172 <http://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-24032014-n-172/>

УДК 371

кандидат политических наук, доцент кафедры
философии и социальных наук Бекиров Сервер Нариманович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВОВЕДЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Целью данной статьи стало изучение проблемы формирования гражданско-патриотических ценностей и ценностных ориентаций будущих педагогов в системе изучения ими содержания учебной дисциплины «Правоведение». В работе обоснована необходимость обращения к аксиологическому подходу и формирования гражданско-патриотических ценностей и ценностных ориентаций будущих педагогов в ходе их обучения в вузе. В статье проанализированы основные категории и понятия изучаемой проблематики, рассмотрен алгоритм трансформации гражданско-патриотических ценностей и ценностных ориентаций в гражданскую направленность личности.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, структура личности, аксиология, аксиологический подход, профессиональная подготовка будущих учителей, мотивационно-ценностная сфера личности, гражданственность, патриотизм, гражданская направленность личности педагога, гражданско-патриотические ценности, специфика формирования гражданско-патриотических ценностей и ценностных ориентаций.

Annotation. The purpose of this article is to study the problem of formation of civil and Patriotic values and value orientations of future teachers in the system of their study of the content of the academic discipline "Jurisprudence". The paper substantiates the need to address the axiological campaign and the formation of civil and Patriotic values and value orientations of future teachers during their training at the University. The article analyzes the main categories and concepts of the studied problem, considers the algorithm of transformation of civil-Patriotic values and value orientations into the civil orientation of the individual.

Keywords: values, value orientations, personality structure, axiology, axiological approach, professional training of future teachers, motivational and value sphere of the individual, citizenship, patriotism, civil orientation of the teacher's personality, civil-Patriotic values, specifics of the formation of civil-Patriotic values and value orientations.

Введение. Под профессиональным образованием будущего педагога в широком контакте следует понимать процесс воспитания, развития и формирования личности будущего специалиста. Иными словами, в процессе подготовки будущего педагога в высшей школе задачей вуза является не только формирование профессиональных компетентностей и компетенций, но профессионально значимых личностных качеств, способностей, установок, направленностей и т.п.

Так, субъектом профессионально-педагогической подготовки в высшей школе в широком смысле является личность, которая представляет собой сложное социально-психологическое образование, включающее ряд взаимосвязанных и взаимопроникающих подструктур. На основе анализа теоретических источников уточним, что показателем личностной сущности в человеке является социальность, которая измеряется степенью усвоения им социально значимых для определенного общества ценностей. Субъектная позиция личности будущего педагога в ценностном освоении действительности большей степенью характеризуется местом и ролью ценностных ориентаций в структуре личности [5].

В структуре личности важнейшую роль играет направленность. Направленность личности педагога характеризуется, в первую очередь, его мировоззрением, нравственными и политическими идеалами. Система ценностей и ценностных ориентаций образует содержательную сторону направленности личности и выражает внутреннюю сущность ее отношений к действительности.

Так, при подготовке будущих педагогов важным условием является формирование профессионально-педагогической направленности личности, которую образует совокупность сформированной системы ценностей и ценностных ориентаций.

Анализ сущности педагогического труда и его ведущей цели – обучения, воспитания и развития будущего гражданина России, а также социокультурных условий, в рамках которой реализуется профессиональная деятельность учителя, позволяет говорить о том, что важным компонентом ценностно-мотивационной сферы современного учителя являются гражданско-патриотические ценности.

На основе изложенного обоснуем потребность формирования системы гражданско-патриотических ценностей будущих педагогов как необходимое условие подготовки высококомпетентного специалиста, способного реализовывать профессиональную деятельность в стремительно развивающемся обществе и достигать задач, которые поставлены перед современным образованием.

По нашему мнению, формирование гражданско-нравственных ценностей будущих педагогов как специально организованный педагогический процесс может реализовываться в контексте преподавания правоведения в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Именно ценности и формирование ценностных ориентаций, ценностное отношение к миру в широком смысле и представляют собой смысл и направленность стратегии обучения и воспитания в России на современном этапе развития системы образования. Следовательно, сформировать у подрастающего поколения адекватные и объективно положительные ценности и ценностные ориентации, а также реализовывать педагогическую деятельность на качественно высоком уровне сможет только тот учитель, который сам обладает развитой и устойчивой ценностной системой.

Так, в современных условиях стратегическим направлением формирования учителя как профессионала выступает приобщение студентов педагогических высших учебных заведений к целенаправленному вхождению в систему ценностей как универсальных социокультурных ориентаций.

Ценности являются ведущей категории такой отрасли научного познания, как аксиология. В «Философском словаре» под редакцией И.Т. Флорова аксиология определяется как «философское

исследование природы ценностей; как философская дисциплина, занимающаяся исследованием ценностей как смыслообразующих основ человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным деяниям и поступкам» [11, с. 11].

Как было отмечено выше, ценности являются центральным понятием в аксиологии. Изучение их в контексте педагогической науки позволяет рассматривать содержание и структуру педагогического образования как сферу субъект-объектных и межсубъектных отношений, где знания, преподаватель и студенты объединяются ценностным отношением к действительности [3].

Потребность в развитии у будущих учителей мотивационно-ценностной подструктуры личности как условия формирования их профессионально-личностной направленности обосновывает потребность обращения к аксиологическому подходу. Значение аксиологического подхода в подготовке специалиста, заключается в ориентации профессионального образования на формирование у студентов системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, определяющих их отношение к миру, к своей деятельности, к самому себе как человека и профессионала.

Говоря о сущности данного подхода в контексте педагогического образования, подчеркнем, что он заключается в привлечении учителя к методологическим, теоретическим и прикладным знаниям о ценностях, об их природе, механизмах развития и способах функционирования, а также о профессионально-педагогических ценностях, характеризующих профессиональное становление и самосовершенствование личности современного учителя.

В данном ключе целесообразно обосновать сущность ключевых для данного исследования понятий. Ценности изучаются с точки зрения различных научных подходов: социологического, философского, психологического и др. С точки зрения социально-гуманитарного подхода, ценности рассматриваются как:

- значимость явлений и предметов реальной действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям индивида, социальной группы, общества в целом;
- социокультурные предпочтения людей по отношению к различным объектам и явлениям, способным удовлетворять потребности индивидов, служить их интересам и целям;
- нравственные и эстетические императивы, выработанные человеческой культурой и являющиеся продуктами общественного сознания [10].

Педагогическая наука в широком смысле определяет ценности как основные составляющие структуры личности, определяющие направленность, активность, деятельность, волю, духовность, которые отражаются в личностных установках, свойствах, качествах через отношение личности к социуму, природе, к самой себе как части мира.

В рамках данного исследования нам импонируют подход И.С. Кона, который определяет ценности как систему убеждений, выражающих отношение человека к миру [4], а также Б.Д. Парыгина, характеризующего анализируемую нами категорию как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности [7].

Понятие «ценностные ориентации» вслед за В.Г. Алексеевой будем рассматривать как «форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, как ступень перехода ценностей общества в деятельность субъекта» [1, с. 64].

Так как предметом данного исследования являются гражданско-патриотические ценности, рассмотрим также базовые категории данного термина. Ссылаясь на А.Н. Скалину, понятие «гражданственность» будем понимать как интегративное политико-нравственно-правовое качество социума и социального субъекта. Качество последнего характеризуется высоким уровнем политической сознательности, компетентности, законопослушания, проявляется в активном участии в социально-политическом процессе, в способности и желании служить обществу и государству [9]. Понятие «патриотизм» определяем как нравственный и политический принцип, под которым понимается любовь к Отечеству и готовность подчинить свои интересы интересам государства [2].

Как было отмечено выше, одним из ключевых компонентов структуры личности педагога является гражданская направленность, которая характеризуется уровнем сформированности его гражданско-патриотических ценностей.

Исследователи А.К. Маркова и К.К. Платонов в систему гражданско-патриотических ценностей педагога включают следующие компоненты:

- патриотизм;
- гражданственность;
- ответственность;
- справедливость и др. [6; 8].

Как было отмечено выше формирование системы гражданско-патриотических ценностей и ценностных ориентаций будущих учителей целесообразно реализовывать в контексте учебной дисциплины «Правоведение». Формирование гражданской позиции будущего учителя базируется на сформированных в рамках основного общего образования системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций. На их основе в рамках занятий по правоведению происходят процессы интериоризации и субъективации гражданско-патриотических ценностей, которые способствуют формированию гражданской направленности личности будущего специалиста в области образования. По словам Е.А. Макаровой, «необходимым условием процесса интериоризации системы ценностей патриотизма является практическое включение будущих педагогов в специально организованную деятельность, направленную на овладение гражданско-патриотическими ценностями» [5, с. 79].

Формирование гражданско-патриотических ценностей и ценностных ориентаций будущих педагогов в рамках вузовского курса «Правоведение» представляет собой достаточно сложный процесс, имеющий определенную временную протяженность и этапность, а также предполагающий тактичность, деликатность и толерантность в становлении аксиологических позиций.

Общий цикл формирования гражданско-патриотических ценностей и ценностных ориентаций будущих педагогов включает следующие этапы:

- предъявление ценностей студенту;
- личностное осознание им ценностных ориентаций;
- принятие ценностной ориентации;

- реализация гражданско-патриотических ценностей ценностных ориентаций в общественной, профессиональной (в рамках педагогической практики) деятельности;
- закрепление гражданско-патриотических ценностей и ценностных ориентаций в гражданскую направленность личности и переход последней в статус качества личности будущего педагога.

Выводы. Учитывая специфику профессионального труда учителя, тенденции становления правового государства и общества, современные социокультурные условия осуществления обучения, воспитания и развития будущего гражданина России, может утверждать, что сегодня возникает острая необходимость формирование гражданской направленности личности педагога. Такая направленность личности учителя требует в процессе его подготовки в высшей школе системной специально организованной педагогической деятельности по формированию у него системы гражданско-патриотических ценностей и ценностных ориентаций.

Данную педагогическую деятельность, по нашему мнению, целесообразно реализовывать в контексте курса «Правоведение» с учетом специфики гражданской направленности как структуры личности, этапности и условий процесса формирования гражданско-патриотических ценностей.

В свою очередь, уровень сформированности гражданско-патриотических ценностей и ценностных ориентаций, обосновывающий степень гражданской направленности личности будущего педагога, выступает одним из показателей его готовности к профессиональной деятельности в современных условиях.

Литература:

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психол. журн. - 1984. - Т. 5. - № 5. - С. 63-70.
2. Антонова А.Д. Патриотизм в современной России: вопросы и проблемы / А.Д. Антонова, Е.С. Сафронова, М.Д. Лучникова // Молодой ученый. - 2017. - № 48 (182). - С. 296-299.
3. Астахова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. - М.: Московский псих.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2000. - 272 с.
4. Кон И.С. Социология личности. - М.: Политиздат, 1967 - 383 с.
5. Макарова Е.А. Гражданско-патриотические ценности в системе ценностных ориентаций личности будущего педагога // Вестник Брянского государственного университета. - 2012. - № 1. - С. 76-79.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
7. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. - М.: Мысль, 1971 - 279 с.
8. Платонов К.К. Способности и характер // Теоретические проблемы психологии личности / Под ред. Е.В. Шороховой. - М. 1974.
9. Скалина А.Н. Гражданственность в современной России: сущность, структура, типология: дис. ... канд. полит. наук. - Уфа, 2009. - 165 с.
10. Словарь социально-гуманитарных терминов. - Минск: Тесей, 1999 - 320 с.
11. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. - М.: Политиздат, 1987. - 590 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Бекирова Эльмира Шевкетовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ВУЗЕ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы формирования критического мышления студентов в ходе их профессиональной подготовки в высшей школе. В работе данная проблема рассматривается в контексте преподавания истории в современном вузе. В статье обоснована потребность обращения к технологическому подходу с целью повышения эффективности процесса развития критического мышления студентов в рамках изучения ими истории. В исследовании рассматривается сущность критического мышления как значимой личностной способности, показатели его развитости у студентов. В статье обоснована сущность технологии развития критического мышления студентов на основе положений теории интерактивного обучения, обозначен методический базис данной технологии, проанализированы наиболее интересные инновационные приемы развития способности студентов к критическому мышлению, которые могут применяться в рамках преподавания истории в современном вузе.

Ключевые слова: критическое мышление, развитие критического мышления, интерактивное обучение, инновационные методы и приемы обучения, технология развития критического мышления студентов, обучение истории в высшей школе, профессиональное образование будущих специалистов.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of forming critical thinking of students in the course of their professional training in higher education. In this paper, this problem is considered in the context of teaching history in a modern University. The article substantiates the need to address the technological approach in order to improve the effectiveness of the process of developing critical thinking of students in the framework of their study of history. The study examines the essence of critical thinking as a significant personal ability, indicators of its development in students. The article substantiates the essence of the technology for developing students' critical thinking based on the provisions of the theory of interactive learning, identifies the methodological basis of this technology, and analyzes the most interesting innovative methods for developing students' ability to critical thinking, which can be used in the framework of teaching history in a modern University.

Keywords: critical thinking, development of critical thinking, interactive learning, innovative teaching methods and techniques, technology for developing students' critical thinking, teaching history in higher school, professional education of future specialists.

Введение. Анализ педагогической литературы позволяет говорить о том, что интерес студентов к учебному предмету во многом связан с качеством его преподавания. Большое значение имеют подача материала преподавателем, умение увлекательно и доходчиво излагать материал, выбор им методического подхода, активизирующего интерес, усиливающего мотивацию обучающихся к познавательной деятельности.

На основе познавательной потребности постепенно у студентов формируются устойчивые познавательные интересы, ведущие к позитивному отношению к учебным предметам в целом. В рамках системной организованной работы в студентов возникают новые мотивы учения, связанные с осознанием жизненной перспективы, своего места в будущем, профессиональных намерений, идеала.

В процессе обучения будущих специалистов в высшей школе перед преподавателем важной задачей является также формирование и развитие ряда личностных образований и способностей. Способность обретения профессионально значимых компетенций студентами в ходе обучения в высшей школе во многом зависит от уровня развитости у них различных видов мышления, в том числе и критического. В данном контексте стоит подчеркнуть, что задачей высшей школы является сегодня не только формирование профессиональной компетентности и ключевых компетенций будущих специалистов, но и важных личностных качеств и свойств, развитие которых позволит оптимизировать и повысить результаты подготовки компетентного специалиста.

Так, одним из компонентов целеполагания реализации профессиональной подготовки будущих специалистов в высшей школе является развитие критического мышления студентов. Данная цель может решаться в контексте различных учебных дисциплин путем обращения к соответствующим технологиям, методам и приемам обучения. В рамках данного исследования мы будем рассматривать специфику развития критического мышления студентов в рамках занятий по истории в современной высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Критическое мышление – это способность ставить новые вопросы, подбирать разнообразные аргументы, принимать независимые, продуманные решения.

В научной литературе критическое мышление определяют как важную характеристику современной личности, сложное, многомерное и многоуровневое явление, один из типов мышления, которое ученые относят по разным классификациям к разновидностям логического, практического и понятийно-абстрактного мышления, подчеркивая такие его характеристики, как целеустремленность, самостоятельность, обоснованность, ориентация на четкие критерии, гибкость и ответственность. Это направленный процесс мышления, целью которого является решение проблем, а сущностью – выполнение определенных операций-приемов: анализа, синтеза, оценки как собственных мнений и результатов деятельности, так и информации о мыслях и деятельности других [2; 4].

Показателями сформированного на высоком уровне критического мышления студентов являются:

- способность самостоятельно мыслить и анализировать информацию;
- умение видеть ошибки или логические нарушения в утверждениях партнеров;
- умение аргументировать собственные мысли, корректировать их, если они неправильные;
- наличие разумной доли скепсиса и сомнений;
- стремление к поиску оптимальных решений;
- мужество, принципиальность, смелость в отстаивании своих позиций;
- открытость к восприятию других взглядов [2].

По нашему мнению, развитие критического мышления студентов в ходе их обучения в высшей школе должно носить целенаправленный характер. Учитывая тот факт, критическое мышление – это сложный процесс, который начинается с привлечения информации, ее критического осмысления и заканчивается принятием решения, отправной точкой критического мышления является информация, которая постепенно превращается в знания, а они, в свою очередь, создают мотивацию, без которой невозможно критическое мышление. В этой связи в процессе развития критического мышления в высшей школе следует диагностировать учебную информацию по критериям критической насыщенности и корректности, в соответствии с которым учебная информация должна:

- содержать фрагменты, которые стимулируют студентов к их осмыслению с разных точек зрения;
- содержать смыслопоисковые фрагменты, заставляющие не принимать их на веру, а критически осмысливать;
- отражать исторические этапы развития науки, формирования того или другого научного положения и таким образом приучать студентов к многогранности мыслей, взглядов и идей [4].

Развитие соответствующих признаков критического мышления студентов, по нашему мнению, будет более эффективным, если в учебном процессе применять не определенные формы и методы обучения, а научно обоснованную педагогическую технологию. [5; 7]. В рамках данного исследования в качестве эффективной обоснуем технологию развития критического мышления, заключающуюся в реализации обучения по интерактивному принципу [3].

Природа истории как учебной дисциплины открывает широкие возможности для реализации указанной технологии в образовательном процессе вуза.

Продуктивным применение технологии развития критического мышления студентов становится лишь тогда, когда преподаватель сам решает две основные проблемы:

- какой должна быть информация, способствующая развитию критического (творческого, осознанного, аналитического) мышления?
- какой метод (прием, стратегию) следует применить для эффективной реализации выбранной цели урока?

Отметим, что Шакирова Д.М. предлагает перечень наиболее эффективных приемов и способов, относящихся к технологии развития критического мышления:

- изучение понятий «критичность ума», «самокритичность ума», «критика» и «самокритика», а также опыта их применения в жизни;
- учебный критический анализ и оценка политической, экономической, социальной ситуации в регионе, стране, в зарубежных странах, в мире;
- обсуждение ошибок в решении задач и проблем путем организации дискуссий, споров;
- рецензирование своих и чужих научно-поисковых работ (критический анализ текста);

- обсуждение научных и публицистических статей, обзоров из Интернета, сравнительный анализ теорий из конкретных профессиональных областей;
- написание эссе, аналитических обзоров, рефератов аналитической направленности с последующим поиском своих и чужих алогизмов, ошибочных суждений;
- решение логических задач с применением операций, лежащих в основе критики и самокритики;
- формирование умений и навыков путем тренингов по доказательству, опровержению гипотез (выдвинутых в прошлом в науке, в процессе решения проблем современности);
- специальное обучение процедуре доказательства и опровержения на учебном материале;
- создание на занятиях условий для формирования навыков объективной оценки и самооценки [7].

По нашему мнению, повысить уровень развитости критического мышления будущих специалистов на занятиях по истории можно путем обращения к эффективным современным приемам интерактивного обучения. Рассмотрим более подробно некоторые из них.

Одним из ведущих приемов работы со студентами, позволяющим повысить уровень развитости критического мышления студентов, является «мозговой штурм». Его целесообразно проводить во время вводной части занятия в течение нескольких минут. Прием начинается постановкой перед студентами четко сформулированного проблемного вопроса, который позволяет выдвигать много версий для ответа (идеи, комментарии, ассоциации). Все предложения следует записывать на доске или большом листе бумаги в порядке их подачи. Следует также поощрять всех к выдвиганию как можно большего количества идей. В завершении – провести анализ полученных идей и предположений.

Близким к «мозговому штурму» является прием кластер. Для его применения требуется до 5 минут. Данный прием предполагает выделение смысловых единиц текста и графическое оформление их в определенном порядке в виде грозди. Этот прием может быть применен на этапе вызова, когда мы систематизируем информацию еще до знакомства с основным источником (текстом) в виде вопросов или заголовков смысловых блоков. Большой потенциал имеет этот прием на этапе рефлексии: в форме исправления неверных предположений в «предварительных кластерах», заполнения их на основе новой информации, установления причинно-следственных связей между отдельными смысловыми блоками (работа может быть индивидуальной, в группах по всей теме или по отдельным смысловым блокам).

При организации работы над кластерами необходимо соблюдать некоторые правила:

- 1) записывать все, что приходит на ум;
- 2) продолжать работу до тех пор, пока не закончится время или не иссякнут идеи;
- 3) пытаться построить как можно больше связей;
- 4) ни в коем случае нельзя следовать заранее определенному плану [6].

Эффективным приемом развития критического мышления студентов на занятиях по истории является ИНСЕРТ. Его суть заключается в чтении текстов с использованием пометок: «+» – знаю, «-» – не знаю, «!» – интересно, «?» – хочу знать более подробно. Прием ИНСЕРТ, по мнению Ж.Г. Патрушевой, помогает студентам читать текст источника более внимательно, что, безусловно, способствует лучшему запоминанию исторического материала [6].

Данный прием позволяет более систематизировать изученную текстовую информацию путем составления таблицы «Плюс. Минус. Интересно» (ПМИ), которая служит в дальнейшем самостоятельно созданным студентами учебно-методическим подспорьем.

Эффективным для развития критического мышления студентов в ходе изучения истории является прием ПОПС (позиция, обоснование, подтверждение, следствие). Это интерактивный прием, направленный на рефлексию обучающихся, создан профессором права Дэйвидом Маккойд-Мэйсоном из ЮАР. На английском он называется PRES-formula (Position-Reason-Explanation (or Example)-Summary) [1]. Данный прием используется для формирования у студентов навыков работы с источниками. Он помогает высказывать аргументированную точку зрения не только автора документа, но и самого студента.

Выводы. Таким образом, одной из задач современного высшего образования является развитие критического мышления студентов как одного из важных личностных качеств, способствующих обретению студентами компонентов профессиональной компетентности в ходе обучения в вузе. В рамках данного исследования обоснована необходимость обращения к технологическому подходу для повышения степени успешности процесса развития критического мышления студентов в рамках занятий по истории в высшей школе.

По нашему мнению, наиболее эффективной в рассматриваемом контексте является технология, построенная на основе учета позиций интерактивного обучения, с применением соответствующих методов и приемов, позволяющих значительно повысить познавательную мотивацию студентов, их активность на занятиях, сформировать умения и навыки критического мышления.

Литература:

1. Аствацатуров Г.О. Приёмы обратной связи. Попс-формула // <http://didaktor.ru/priyomy-obratnoj-svyazi-pops-formula>.
2. Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. – Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. – С. 29-34.
3. Дайана Халперн. Психология критического мышления. – С.-Пб.: Питер, 2000. – 495 с.
4. Коржув А.В., Попков В.А., Рязанова Е.Л. Как формировать критическое мышление? // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 55-58.
5. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления: научно-методическое описание // Методист. – 2002. – № 2. – С. 30-35.
6. Патрушева Ж.Г. Технология «развитие критического мышления через чтение и письмо» на уроках истории и обществознания // Инновационное развитие профессионального образования. – 2016. – № 12. – С. 44-47.
7. Шакирова Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология http://ifets.ieee.org/russian/depository/v9_i4/pdf/6.pdf (дата обращения: 5.04.2012 г.)

УДК 37.012.1

аспирант кафедры педагогики Богосян Марина Вагаршаковна

Таврическая академия (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ДАНЬ ТРАДИЦИИ ИЛИ ВЫЗОВ СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос профильного обучения через призму философского знания для эффективного решения задач трансформации образовательной среды. Представлена современная модель профильного обучения на основе системного подхода и показаны взаимосвязи между элементами системы, обеспечивающие формирование у обучающихся ряда компетенций.

Ключевые слова: профильное обучение, системный подход, модель профильного обучения.

Annotation. The issue of specialized education through the prism of philosophical knowledge for the effective solution of the problems of transforming the educational environment is considered in the article. A modern model of specialized education based on a systematic approach is presented and the relationships between the elements of the system that provide the formation of a number of competencies in students are shown.

Keywords: specialized education, systematic approach, model of specialized education.

Введение. На сегодняшний день в Российской Федерации сложилась ситуация, когда между вузом и работодателем наблюдается пропасть, очень часто непреодолимая. Обе стороны предъявляют друг другу претензии. «Взаимодействие системы образования и бизнеса крайне слабое, в результате чего более 90% работодателей отмечает нехватку практических знаний у выпускников, а около 25% дипломированных специалистов идут работать на должности, не требующие их уровня образования» [3].

Для реализации планов Российской Федерации в сфере инноваций, цифровой экономики, производительности труда и конкурентоспособности необходимо применение системного подхода к развитию человеческого капитала, включая как привлечение и удержание лучших умов, так и создание условий для «возвращения» интеллектуальной элиты в собственной системе образования. Для эффективного взаимодействия в XXI веке в багаже типичного представителя интеллектуальной элиты должны присутствовать такие основные универсальные компетенции, как критическое мышление, эффективное сотрудничество в команде и взаимодействие с другими людьми, высокая степень адаптации к изменяющимся условиям, способность принимать решения, способность самостоятельной организации деятельности, умение обрабатывать огромные массивы данных и прочие. Для этого необходимо трансформировать национальную образовательную систему. Отметим, что страны-лидеры в инновациях уже активно трансформируют свои образовательные системы, концентрируясь на развитии когнитивных навыков вместо привычной «загрузки» знаний.

Как удовлетворить потребности бизнеса в высококвалифицированных кадрах? Как трансформировать систему образования, сохранив все то лучшее, что накопили, и преумножить имеющийся положительный опыт. Как сохранить преемственность обучения и уметь заинтересовать уже в самом начале обучения? Такие вопросы сегодня стоят перед системой образования, перед обществом, государством.

В современной научно-педагогической литературе накоплена совокупность знаний по профильному обучению. Так, теоретическими вопросами профильной дифференциации занимались В.М. Монахов, В.А. Орлов, В.В. Фирсов, Н.Г. Огурцов, Ю. Гильбух, Л. Кондратенко, С. Коробко; организации профильного обучения в общеобразовательной школе посвящены работы Т.А. Афанасьевой, А.В. Баранникова, С.Г. Броневищука, Е.В. Ворониной, С.С. Кравцова, А.М. Моисеева, Н.В. Немова, А.А. Пинского; проблемами управления образовательной организацией на этапе перехода к профильному обучению занимались С.Н. Белова, И.В. Ильина, Г.Н. Подчалимова, С.А. Писарева, С.Н. Чистякова, А.Н. Худина, Т.И. Шамова. Вопросы конструирования содержания образования профильного обучения освещены у следующих авторов: В.А. Ермоленко, А.А. Журина, Б.А. Ланина, В.В. Гузеев, О.Б. Даутова, О.Н. Крылова, П.С. Лернер, А.П. Тряпицына. Индивидуализация профильного обучения исследуется Н.К. Горчаковым, Ю.В. Громыко, С.И. Зверевым, М.В. Клариным, Ю.К. Бабанским, М.А. Мельниковым, Н.М. Шахмаевым, Н.И. Постниковой.

Изучение профильного обучения представлено в следующих диссертационных работах: М.В. Мотуренко «Профильное обучение как условие развития педагогической системы средней общеобразовательной школы» (2009 г.); Н.И. Постникова «Организация профильного обучения школьников по индивидуальным учебным планам» (2013 г.); Ф.Д. Халикова «Профильное обучение в школе как стадия непрерывного образования : на примере дисциплин естественнонаучного цикла» (2013 г.); С.В. Сигалов «Организационно-педагогические условия введения моделей профильного обучения в условиях реструктуризации сети сельских школ» (2004 г.).

«Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [2]

Изучение профильного обучения через призму системного подхода для эффективного решения задач трансформации образовательной среды на современном этапе и есть цель данной статьи.

Научная новизна заключается в том, что впервые рассмотрен вопрос профильного обучения через призму философского знания для эффективного решения задач трансформации образовательной среды.

Исходя из поставленной цели, в работе решается следующая задача: разработать современную модель профильного обучения на основе системного подхода и установить взаимосвязь между элементами системы, что будет способствовать обеспечению формирования у обучающихся ряда компетенций.

Изложение основного материала статьи. Для реализации поставленной задачи в работе используется общенаучные методы, представленные системным подходом.

Профильное обучение сегодня является одним из инструментов, с помощью которого можно пытаться отвечать на вызовы времени. Идея профильного обучения не нова. У России накоплен богатый опыт в

организации и реализации дифференцированного обучения, начиная с 1864 года. Периодизация развития и становления профильного обучения в России приведена на рис. 1.

Из рис. 1 видно, что социально-политические и экономические условия России оказывали влияние на систему формирования профильного обучения. Но современные условия развития образования накладывают свой отпечаток и на профильное обучение, которое нельзя рассматривать обособленно, а только как составляющую современной системы образования.



Рисунок 1. Периодизация развития и становления профильного обучения в России
[составлено автором]

«Системный подход – это направление философии и методологии науки, специально-научного знания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем» [1]. Основная специфика применения системного подхода в данном исследовании определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих её механизмов, выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину.

Считаем целесообразным применение данного подхода и к профильному обучению. Современная модель профильного обучения может иметь следующий вид (рис. 2). Представленная модель состоит из четырех равноправных, взаимозависимых компонентов, объединенных в одну взаимосвязанную систему. Охарактеризуем каждый из элементов.

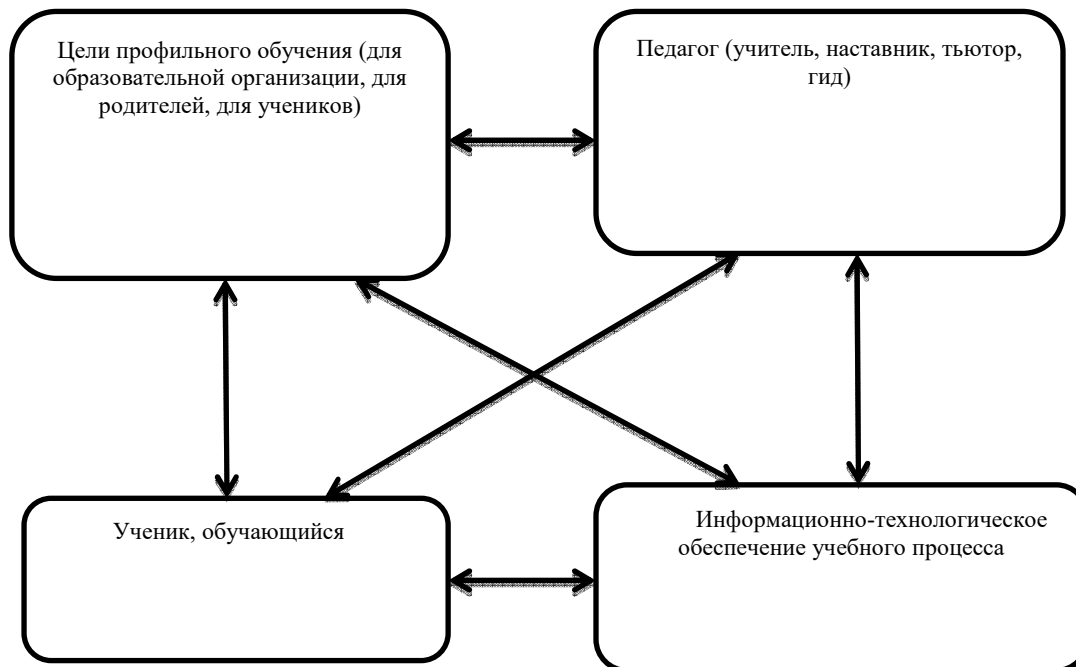


Рисунок 2. Современная модель профильного обучения [составлено автором]

Первый элемент – Цели профильного обучения (для образовательной организации, для родителей, для учеников). В данном элементе нами выделены цели разных участников образовательного процесса. Профильное обучение преследует следующие основные цели, изложенные в Концепции [2]: «обеспечение углубленного изучения отдельных предметов программы полного общего образования; создание условий для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ; содействие установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями; расширение возможности социализации учащихся, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием, более эффективная подготовка выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования».

Проанализировав тенденции сегодняшнего времени, дополним цели профильного обучения следующими: развивать у обучающихся проектное мышление, предпринимательские компетенции в широком смысле; способствовать более эффективной подготовке выпускников к успешной сдаче единого государственного экзамена по интересующим дисциплинам; оправдать ожидания социума в высококвалифицированных элитных кадрах, способных к работе с большим объемом информации, к проектной деятельности; подготовить квалифицированные кадры для рабочих профессий, которые после получения полного среднего образования готовы приступить к выполнению обязанностей.

Образовательная организация, реализующая профильное обучение, может преследовать следующие цели: повышение имиджа образовательной организации; сотрудничество с вузами, колледжами, т.е. гарантированная преемственность от школы в вуз (колледж); развитие сетевого взаимодействия как горизонтального, так и вертикального.

Цели родителей при реализации профильного обучения, по мнению автора, выглядят следующим образом: удовлетворение познавательных запросов, интересов, развитие способностей и склонностей каждого школьника, что может впоследствии облегчить получение профессионального образования; уменьшение затрат на преодоление барьера школа-вуз.

Цели учеников при реализации профильного обучения: получение высших баллов при сдаче единого государственного экзамена; приобщение детей к науке, проектной деятельности; развитие коммуникативной компетенции, социализация.

Следующий элемент модели – Педагог (учитель, наставник, тьютор, гид). Роль педагога (учителя) при реализации профильного обучения трансформируется от «мудреца» до тренера, наставника, который направляет своих учеников. Педагог перестал быть единственным носителем знания. Знания сегодня можно получать из различных доступных источников. Педагог должен корректировать, направлять своих учеников. На наш взгляд, профильное обучение предъявляет к педагогу ряд требований, а именно: наличие харизмы, личностных качеств, посредством которых можно повести за собой, увлечь учеников; педагог должен сам учиться все время; желательно наличие нескольких карьерных траекторий; культивация у обучающихся

сознания для получения элитной квалификации; умение объединить коммуникативную компетенцию и высокое мастерство в предмете, области знаний.

Далее Ученик, обучающийся. Профильное обучение требует от ученика умения использовать интернет-ресурсы для получения необходимой информации, умения ориентироваться в огромном объеме информации, умения классифицировать, анализировать и верифицировать информацию; активно участвовать в создании и совместном использовании знаний.

И еще один элемент модели – это Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса профильного обучения, предполагающий дифференциацию и персонализацию учебной программы, наличие (или создание) мультисенсорной среды обучения, использование цифровых технологий во всем процессе обучения. Кроме этого, частью обучения становится социальное и эмоциональное развитие.

Данная модель является взаимосвязанной и взаимозависимой и способствует генерированию у обучающихся необходимых для общества навыков, формирующих определённые целевые компетенции (рис. 3).

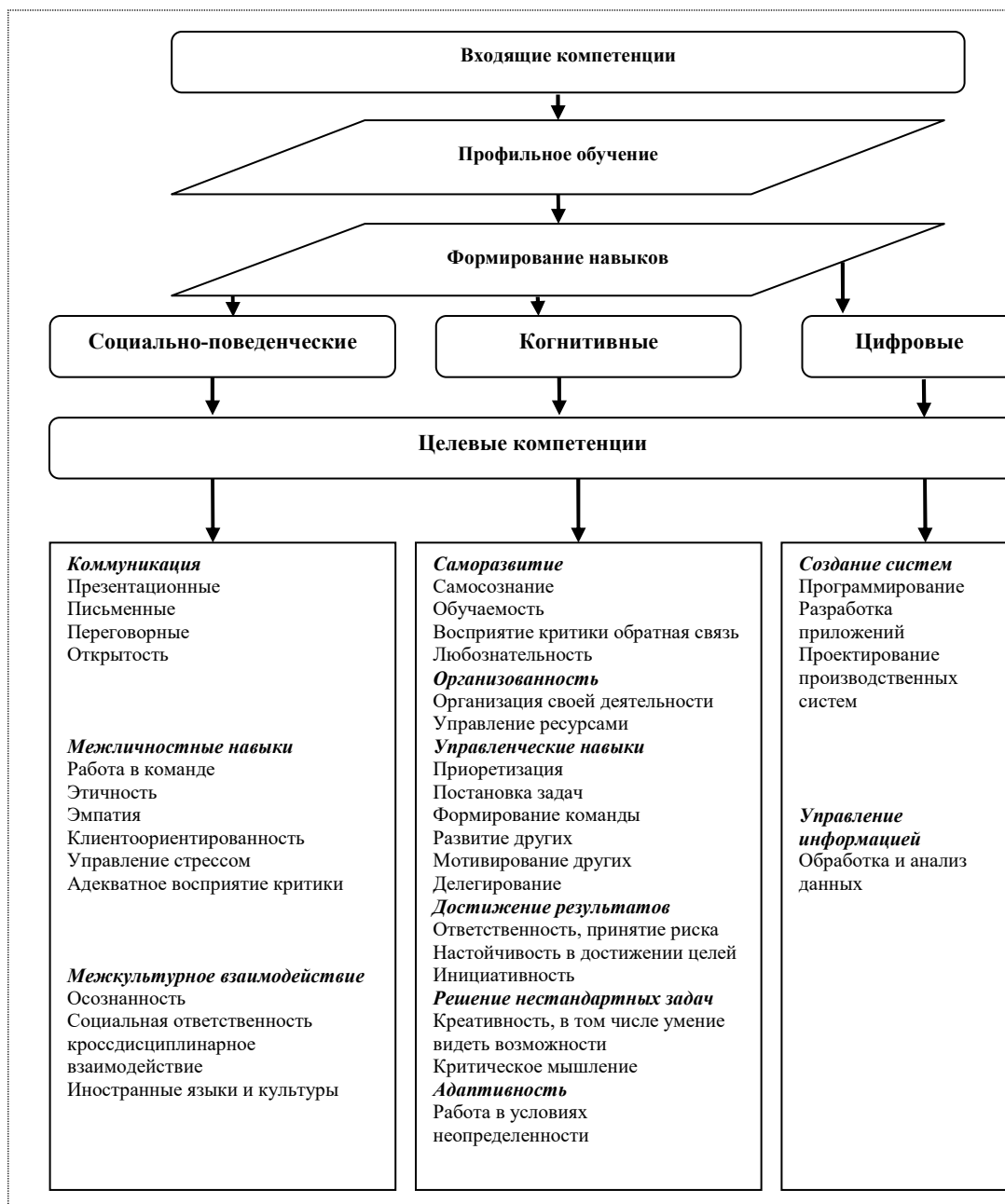


Рисунок 3 Целевая модель компетенций профильного обучения [составлено автором]

На основании выше изложенного можно сказать, что цели, которые мы ставим перед профильным обучением, оказывают непосредственное влияние на педагога, ученика и информационно-технологическое обеспечение учебного процесса. Именно от них зависит выбор методических материалов и технологического обеспечения, педагогических приемов, степени заинтересованности ученика, способствующих формированию его профессиональных компетенций и навыков. Влияние ученика и педагога на информационно-технологическое обеспечение учебного процесса выражается в том, что учитель и ученик в равной степени являются творцами (разработчиками) содержания образовательного процесса, получая взамен перенос фокуса образовательных программ с развития предметных знаний и запоминания информации на

развитие личностных и метапредметных компетенций. Взаимозависимость части Ученик-Педагог предполагает совместное построение индивидуальной образовательной траектории, которая нацелена на получение профессионального образования, развитие коммуникативной компетенции, а также дальнейшую социализацию.

Выводы. Таким образом, предложенная модель профильного обучения является объединением предложенных компонентов, взаимосвязь и взаимозависимость между которыми и даст нам положительный эффект в реализации поставленных целей профильного обучения для всех участников образовательного процесса. Применение системного подхода к профильному обучению позволило связать все элементы предложенной системы, что существенно увеличит его эффективность, сделает более гибким и востребованным современностью.

Литература:

1. Блауберг И.В. Системный подход / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, В.Н. Садовский / Гуманитарная энциклопедия: Концепты // Центр гуманитарных технологий, 2002-2019 (последняя редакция: 23.04.2019). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/concepts/7095>.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования, утв. приказом Минобразования России от 18.07.2002 N 2783.
3. Россия 2025: от кадров к талантам. – Отчет The Boston Consulting Group (BCG). – октябрь 2017.

Педагогика

УДК 37

**старший преподаватель кафедры психологии,
аспирант кафедры педагогики Болтаева Лейла Шаитовна**
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
доктор педагогических наук, профессор, профессор
кафедры психологии Мусханова Исита Вахидовна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЭТНИЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ГЕТЕРОЭТНИЧЕСКИХ СЕМЕЙ

Аннотация. Работа посвящена анализу проблемы этнической идентичности детей из гетероэтнических семей, которые социализируются в условиях полиэтнической среды и оказываются под сильным влиянием одновременно двух этносов, к которым принадлежат их родители. В результате она зачастую сопровождается сложностями в процессе становления, что сопряжено с глубокими эмоциональными переживаниями и негативной окраской этнической самоидентификации. В статье представлены результаты исследования особенностей влияния гетероэтнической семьи на процесс этнической самоидентификации подростков 15-17 лет, проживающих в Чеченской Республике.

Ключевые слова: этническая самоидентификация, этническая идентичность, гетероэтническая семья.

Annotation. The work is devoted to the analysis of the problem of ethnic identity of children from heteroethnic families who are socialized in a multiethnic environment and are strongly influenced simultaneously by two ethnic groups to which their parents belong. As a result, it is often accompanied by difficulties in the process of formation, which is associated with deep emotional experiences and a negative color of ethnic self-identification. The article presents the results of a study of the influence of a heteroethnic family on the process of ethnic self-identification of 15-17-year-olds living in the Chechen Republic.

Keywords: ethnic identity, ethnic identity, heterogeneously family.

Введение. Российская Федерация представляет собой гетероэтническую среду, в которой осуществляется взаимодействие представителей разных этнокультурных общностей. В результате интенсификации межэтнических контактов распространенным является заключение гетероэтнических браков. Отметим, что под гетероэтнической семьей мы понимаем такую форму заключения брака, которая отражает экзогамные отношения между представителями разных этносов. Одной из особенностей, связанных с реализацией воспитательной функции, гетероэтнической семьи является то, что дети из межэтнических семей зачастую бывают включены одновременно в ценностно-нормативное пространство двух этнокультурных общностей [10], которые могут значительно отличаться друг от друга культурой, вероисповеданием [2], [7], [9], моделью родительства и пр. Безусловно, подобное положение отражается на процессе этнической самоидентификации ребенка и определении его этнической идентичности [8]. Такие дети зачастую оказываются в ситуации оценки значимости, ценности культурных артефактов материнской и отцовской этнических общностей, что сопровождается необходимостью совершения выбора относительно их ценностей. На этот сложный для ребенка из гетероэтнической семьи процесс этнической самоидентификации накладывается отношение общества к гетероэтническим бракам [5], восприятие и оценка особенностей поведения и деятельности детей из межэтнических семей, что обуславливает актуальность научно-исследовательской работы в данной области.

Исходя из вышесказанного, особый научный интерес представляет изучение особенностей процесса самоидентификации, механизмов и факторов воспитания этнической идентичности детей и подростков из смешанных в этническом плане семей.

Изложение основного материала статьи. Отметим, вопросы влияния этнокультурной среды на процесс этнической самоидентификации личности рассмотрены Дж. Берри, Е.М. Галкиной [3], О.И. Дреева, Н.М. Лебедевой, О.В. Луневой [6], С.В. Лурье [7], Л.Г. Почебут, И.А. Снежковой, Т.Г. Стефаненко, А.А. Сусоколовым, А.Н. Татарко и др. Мы уже отмечали факторы, влияющие на формирование этнической идентичности, в ситуации межэтнического взаимодействия, когда человек получает более широкие возможности для ознакомления с другими этническими группами, что способствует развитию межэтнических контактов и достижению взаимопонимания между представителями разных этнокультурных

общностей [1]. Отсутствие же опыта взаимодействия с представителями иных этнических групп приводит к снижению интереса, как к собственной этничности, так и к установлению межэтнических контактов [6].

Проблема становления этнической идентичности детей и подростков из межэтнических семей в поликультурном пространстве Российской Федерации и бывших союзных республик посвящены исследования О.Н. Безруковой, М.В. Верещагиной, Е.М. Галкиной, Л.М. Дробижевой, К.В. Ким, Н.Л. Крылова, Е.Э. Носенко, С.В. Погожина, З.М. Сизоненко, Г.У. Солдатовой, Т.Г. Стефаненко и другими исследователями. Так, изучению становления и воспитания этнической идентичности в крымско-татарской семье посвящены работы О. Духнич, А.Г. Тулегеновой [11]; в русско-осетинских семьях – М.В. Верещагиной [2]; в русско-якутских семьях – К.В. Ким [4]; в русско-татарских семьях – А.В. Сухарева, О.Г. Лопуховой, Ю.В. Пайгуновой, Ф.Ф. Гуловой и пр.

Теоретический анализ показывает, что процесс этнической самоидентификации детей из гетероэтнических семей в условиях полиэтничности осложняется многими факторами, такими как плотность и этническая неоднородность социального окружения [2], принадлежность к этническому большинству или меньшинству, к коренному населению, на которые накладываются особенности социализации в гетероэтнической семье, индивидуальные жизненные обстоятельства и др., совокупность и взаимосвязь которых может приводить к воспитанию позитивной или негативной этнической идентичности детей из смешанных в этническом плане семей [6]. И если позитивная этническая идентичность способствует актуализации желания принадлежать к этнической общности и сопровождается удовлетворенностью членством в ней, то негативная этническая идентичность отражает неудовлетворенность членством этнокультурной группы, иногда отрицанием своей этничности, что приводит не только к сложностям в этнической самоидентификации, в установлении и поддержании межэтнических контактов, но и сопровождается глубокими эмоциональными переживаниями, чувством ущемленности и предпочтением других этнических групп.

Для изучения особенностей воспитания, которые оказывают влияние на процесс этнической самоидентификации в подростковом возрасте мы разработали анкету, состоящую из трех блоков. Вопросы первого блока ориентированы на временной континуум от осознания себя представителем конкретной этнической общности до сформированности представлений о своей этнической идентичности и направлены на выявление социально-демографических характеристик (пол, возраст, состав семьи и пр.), определение особенностей процесса этнической самоидентификации и отношения к своей этнической принадлежности. Второй блок ориентирован на определение этносоциальных и психолого-педагогических особенностей семьи. Третий блок направлен на оценку социокультурного контекста ближайшего окружения и особенностей межэтнического взаимодействия.

Исследование проводилось со старшеклассниками в возрасте 15-17 лет, которые являются выходцами из гетероэтнических семей, проживающими в Чеченской Республике. Среди них 48 человек из семей, где отец – чеченец, а мать – кумычка (33 человека), русская (15 человек); 3 человека из семьи, где мать – чеченка, а отец – азербайджанец (2 человека), кумык (1 человек). Мужскую выборку составили 19 человек, женскую – 32 человека.

В результате проведенного исследования мы выявили, что в семье, где отец – представитель чеченской этнической группы – старшие подростки относят себя к чеченской национальности, что составило 93,8% выборки. Анализ социально-демографических характеристик семьи показал, что эти респонденты проживают с обоими родителями, у них есть сестры и братья, и поддерживаются тесные контакты с родней обоих родителей – 43,8, с родственниками отца или матери – по 31,3%.

6,2% старших подростков соотносят себя с этнической принадлежностью своей матери, и определяют себя по ее национальности.

Данную работу мы посвятим анализу особенностей воспитания этнической идентичности старших подростков из гетероэтнических семей, у которых отец является представителем чеченской этнической группы.

При описании семьи респонденты выбрали два из предложенных вариантов, выборы распределились следующим образом. 56,3% - «Семья большая, многодетная. Муж – глава семьи, на нем лежит ответственность за обеспечение материального достатка. Обязанности жены – налаживать семейный быт, растить детей, заботиться и ухаживать за старшим поколением (бабушки, дедушки, родственники)».

37,5% опрошенных описывают свою семью, «которая создается, прежде всего, для рождения и воспитания детей. Главная цель родителей – воспитать и дать хорошее образование детям. И муж, и жена в равной степени работают и участвуют в воспитании детей, помогают им в обучении, уделяют много времени общению с ними, проводят вместе свободное время».

Идентифицирующие себя с чеченцами респонденты 15-17 лет знают о своей национальности «с детства», «с сознательного возраста», относят себя к этой национальности потому что таковыми родились – 43,8%, «потому что папа чеченец» - (37,5%), «потому что мне нравятся чеченцы» - 6,3%.

Из них метисами себя называют – 31,3%, не считают себя метисами – 37,5%, остальные затрудняются ответить. При этом выборы ответов на вопрос «Тот факт, что я принадлежу к двум различным народам...» распределились следующим образом: «ко мне не относится» - 6,3%; «наполняет меня гордостью» - 37,5%; «делает мою жизнь интереснее» - 25%; «не вызывает у меня никаких (особых) эмоций» - 18,8%, «создает определенные сложности» - 6,3%.

Не совпадает идентичность указанной в документах этничностью у 12,8% выборки, у 87,2% ребят совпадение приписываемой идентичности с той, что записано в документах.

Большинство старших подростков считают, что внешние признаки не играют никакой роли при отнесении себя человеком к определенной национальности – 50%, считают, что они скорее не имеют преобладающего значения – 31,3%. Но встречали ответы и «да, играют первостепенную роль» - 6,3%.

81,3% респондентов утверждают, что выбор детьми из смешанных браков национальности при получении документа, удостоверяющего личность, может осуществляться «по национальности отца». Согласно с тем, что национальность человека должна определяться по отцу – 25%. Считают, что это личный выбор подрастающего человека – 6,3%.

При этом имя, фамилия и отчество не выступают определяющими критериями выбора своей этнической или национальной принадлежности у 68,8% опрошенных. Лишь 6,5% высказали согласие с тем, что фамилия,

имя и отчество являются определяющими при выборе своей этнической идентичности, и 12,5% выразили некоторое сомнение по этому поводу.

При осуществлении выбора в процессе самоидентификации только 6,5% респондентов испытывали сомнения, которые связывали с особенностями менталитета, с трудностями в освоении языка. На выбор национальности и становление этнической идентичности оказывали влияние оба родителя в 12,5% случаях, со стороны отца – 18,8%. Ситуация выбора, когда никто не оказывал влияния и респонденты сами его сделали характерна для 43,8% подростков. При этом среди чувств, которые сопровождали выбор этнической принадлежности, опрошенные отмечают: «гордость за народ» – 25%, «любовь» – 6,3%, никаких чувств не испытывали – 18,8%.

В результате самоидентификации «всегда» ощущают себя представителей чеченского народа – 37,5%, «часто» – 41,2%, «когда нахожусь среди других людей» – 8,3%, «когда занимаюсь привычными делами» – 6,3%, «когда идут разговоры о родителях» – 6,3%. Но хотели бы поменять свою национальность – 12,5%.

Весьма положительные чувства переживают респонденты относительно того, что являются представителями чеченского этноса – 75%, а гордость испытывают – 8,3%.

Определившись в своей этнической идентичности, 43,8% считают себя похожими на представителей своей национальности, в некоторой степени похожими – 31,3%, совсем не похожими – 12,5%. Это соответствие/ несоответствие проявляется во внешности – 43,8%, в чертах лица – 12,5%, в поведении – 18,8%, в речи и вкусах – по 6,3%.

При этом интересуются историей своей народа, с которым идентифицируют себя 87,5% выборки. Говорят на языках обоих родителей – 58,3%, на языке отца – 37,5%. Удобнее общаться в повседневной жизни с друзьями, в семье на чеченском языке – 62,5%, на языках обоих родителей – 18,8%. Соблюдают традиции, обряды и обычаи с семьей, относящиеся к культуре отца – 62,5%; традиции и обычаи обеих культур – 25%, обычаи культуры матери – 6,3%. Хотели бы в будущем привить эти традиции и обычаи своим детям – 56,3%.

В большей степени респонденты разделяют мировоззрение и взгляды обоих родителей – 56,3%, отца – 12,5%, матери – 6,3%, остальные затрудняются ответить.

При оценивании отношений с матерью все респонденты определили наивысшую (5 баллов) из предложенных оценку, которая также свойственна при оценивании отношений с отцом в 75% случаев, как хорошие – 6,3%, как удовлетворительные – 12,5%.

В семье воспитанием занимаются оба родителя у 66,7% старших подростков, в основном мать – 18,8%, затрудняются ответить – 14,5%. Но в трудных жизненных ситуациях в семье могут рассчитывать, прежде всего, на помощь бабушки и дедушки со стороны отца – 62,5%, со стороны матери – 31,3%, со стороны других родственников – 12,5%.

Среди качеств, которые больше всего ценятся и прививаются детям в семье, ребята отметили: честность, трудолюбие, уважение к старшим, к себе и к другим, религиозность, вежливость, любовь, отзывчивость, нравственность. 43,8% опрошенных считают, что родители стремятся воспитывать приверженность к своей национальной культуре. Они «прививают важные национальные черты», «традиции и обычаи» «на своем примере».

В семье не обсуждаются отношения между людьми разных национальностей у 81,3% выборки, и не отмечаются предубеждения относительно какой-либо национальности у 68,8%.

25% опрошенных хотелось бы, чтобы родители одной национальности, причем отцовской, материнской – 6,3%. 25% старших подростков, хотели бы, чтобы родители были разных национальностей, а 31,3% не задавались данным вопросом.

62,5% респондентов считают, что «крепость семейных отношений не зависит от национальности супругов», а 6,3% отмечают, что «семья, в которой супруги одной национальности, крепче и дружнее».

При этом, ребята отметили (45,8%), что в будущем при создании семьи национальность и религия (в большей степени) будет иметь значение при выборе мужа /жены. Для 39,6% респондентов не будет иметь определяющего значения. Остальные затруднились в ответе. Оценивания, какой национальности мог бы стать ваш будущий супруг/ супруга 64,6%, ребята сделали выбор в пользу чеченцев, объясняя это тем, что «было бы легче в плане понятий и отношений в семье, и с родственниками», «отец, будучи чеченцем, рассматривает только такой вариант», «потому, что нравятся чеченцы». 10,4% отметили, что главное быть счастливыми в браке, не важно какой национальности твой супруг/ супруга.

Максимально (на 5 баллов) ощущают связь с чеченским народом, к которому принадлежит отец, что составило 75%, ощущают связь на удовлетворительном уровне (3 балла) – 12,5% респондентов. Однако оценка связи с народом, к которому принадлежит мать, распределилась следующим образом: на пять баллов – 31,3%, на четыре балла – 8,3%, на три балла – 25%, на два балла – 6,3%, на один балл – 18,8%.

27,1% опрошенных считают, что на выбор национальности ребенком из межнациональных браков оказывает влияние ближайшее окружение и общество, изменяя мнение, взгляды и высказывая определенное отношение к межнациональным бракам и межэтническим отношениям. 50% старших подростков так не считают.

У 68,8% респондентов близкие друзья чеченской национальности, разных национальностей – у 12,5%, национальности обоих родителей – у 6,3%. Анализ оценки отношения ближайшего окружения распределилось следующим образом: одноклассники относятся хорошо – 12,5%, очень хорошо – 81,3%; родители одноклассников относятся не очень хорошо – 12,5%, хорошо – 12,5%, очень хорошо – 50%; учителя относятся не очень хорошо – 6,3%, хорошо – 12,5%, очень хорошо – 68,8%; врачи относятся не очень хорошо – 12,5%, хорошо 8,3%, очень хорошо – 70,8%; другие люди относятся не очень хорошо – 14,6%, хорошо 27,1%, очень хорошо 60,4%.

Некоторые ребята (8,3%) отмечают, что проживанию в Чеченской Республике мешает факт того, что они принадлежат к двум этносам. Иногда у них возникают трудности в общении с другими людьми, обусловленные этнической принадлежностью (6,3%), они встречали избегание отношений и неприязнь, связанную с их этнической принадлежностью (6,3%). Также респонденты отмечают, что сталкивались с дискриминацией по национальному признаку 18,8%. Те же ребята, которые не отмечали сложностей в общении с другими людьми, объясняли это своей принадлежностью к чеченскому народу: «я же чеченец».

Таким образом, можно сделать вывод, что респонденты из гетероэтнических семей, где отцами являются чеченцы, в основном характеризуются позитивной этнической идентичностью. Но выявлены и подростки (8,3%), которым свойственно ощущение того, что принадлежность к двум культурам родителей создает

определенные сложности в выборе идентичности, в построении отношений с другими людьми, что приводит к тому, что они «не ощущают себя чеченцами». Качественный анализ ответов этих респондентов позволил прийти к заключению, что причины коренятся в воспитании в семье. В таких семьях не стремятся воспитывать в детях приверженность к своей этнической идентичности, имеются предубеждения относительно людей других национальностей; поддерживаются мысли о том, что «семья создается, прежде всего, для рождения и воспитания детей...», «семья, в которой супруги одной национальности, крепче и дружнее». В таких семьях отмечается снижение воспитательного потенциала со стороны отца, контактов с родственниками со стороны отца, отсутствие интереса к родному языку и к истории своего народа, что сопровождается отсутствием положительных чувств относительно своей этнической принадлежности. Также на формирование негативной этнической идентичности оказывает влияние ближайшее окружение и общество, изменяя мнение, взгляды и демонстрируя отношение к межнациональным бракам и межэтническим отношениям.

Выводы. Полученные результаты подтверждают, что формирование этнической идентичности детей из гетероэтнических семей представляет собой сложный процесс, обусловленный различными факторами, присущими конкретной межэтнической семье и этнокультурной ситуации гетероэтнической среды, в условиях которых осуществляется самоидентификация ребенка. Необходимо проводить исследования в данной области с целью сопровождения детей в процессе их этнической самоидентификации и оказанию помощи лицам, испытывающим трудности в данном процессе.

Литература:

1. Болтаева Л.Ш. Гетероэтническая среда как фактор этнической идентичности личности // Общество: социология, психология, педагогика, 2020. – № 3 (71). – С. 162-170. – Режим доступа: <http://dom-hors.ru/vipusk-3-2020-spp/>
2. Верещагина М.В. Влияние социального контекста на характер этнической идентичности и этнотолерантной культуры // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. №34 (74). Аспирантские тетради. – Ч. I. (Общественные и гуманитарные науки): Научный журнал. – С.-Пб., 2008. – С. 106-110.
3. Галкина Е.М. Этническая идентичность подростков из национально-смешанных семей (по материалам этносоциологического исследования в г. Москве): автореферат дисс. ... кандидата истор. наук: 07.00.07. – Этнография, этнология, антропология / Рос. АН Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М., 1993. – 26 с.
4. Ким К.В. Особенности этнической идентичности индивидов из межэтнических семей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. 2008. – Вып. 1. – С. 259-263.
5. Крылова Н.Л., Прохогина С.В. Метисы: кто они? Проблемы социализации и самоидентификации. – М.: ПМЛ Ин-та Африки РАН, 2004. – 273 с.
6. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. Учебное пособие для студентов психологических специальностей. – М: «Привет», 2004. – 358 с.
7. Лурье С.В. Межэтнические браки в современном российском национальном сценарии // Петербургская социология сегодня, 2018. – С. 122-148.
8. Носенко-Штейн Е.Э. Формирование этнической самоидентификации у потомков русско-еврейских браков в современной России: диссертация на... доктора истор. наук: 07.00.07. – Этнография, этнология, антропология. – М., 2005. – 546 с.
9. Сизоненко З.М. Межнациональная семья на современном этапе развития общества: (на материалах Республики Башкортостан): дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. – Социальная структура, социальные институты и процессы. – Уфа, 1999. – 156 с.
10. Сикевич З.В., Поссель Ю.А. Структура и типология этнической идентичности членов межэтнических и моноэтнических семей (сравнительный анализ) // Социологический журнал. 2019. – Том. 25. – № 1. – С. 121-136. – Режим доступа: <https://doi.org/10.19181/socjour.2018.25.1.6282>
11. Тулегенова А.Г. Семья как фактор формирования этнической идентичности ребенка (на примере крымско-татарской семьи) // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И.Вернадского: Социология. Педагогика. Психология, 2015. – Том 1 (67). – № 4. – С. 114-120.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Бузинская Яна Михайловна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

КОММУНИКАТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается феномен педагогического моделирования с точки зрения коммуникативного подхода в обучении иностранному языку в высшей школе. Кроме того, выделяются формы и методы коммуникативного моделирования, определяются технологии их реализации и воздействия на обучающихся. Определяются преимущества данного подхода. В заключении делается вывод о том, что применение системы коммуникативных ситуаций и различных моделей в рамках педагогического коммуникативного моделирования в значительной степени обеспечивает постепенное и поуровневое развитие лингвистических действий и форм до более высокой степени навыков с последующей демонстрацией их в межкультурной коммуникации на иностранном языке.

Ключевые слова: коммуникативное моделирование, педагогическое моделирование, обучение иностранному языку, лингвистическое образование, высшее образование.

Annotation. The article considers the phenomenon of pedagogical modeling from the point of view of a communicative approach in teaching a foreign language in higher education. In addition, forms and methods of

communicative modeling, determined by the technology of their implementation and impact on students. The advantages of this approach are determined. In conclusion, it is concluded that the use of a system of communicative situations and various models in the framework of pedagogical communicative modeling to a large extent ensures the gradual and level development of linguistic actions and forms to a higher degree of skills, followed by their demonstration in intercultural communication in a foreign language.

Keywords: communicative modeling, pedagogical modeling, teaching a foreign language, linguistic education, higher education.

Введение. Иностранный язык сегодня – обязательный элемент современного образовательного пространства высшей школы. Это связано с многими факторами, но главным из них является, конечно, необходимость обучения и воспитания конкурентоспособной личности не только в рамках своей страны и региона, но и в рамках международного масштаба. Таким образом, иностранные компетенции – основа грамотного и наиболее эффективного формирования коммуникативной системы человека в процессе общения с иностранными представителями. Именно поэтому овладение такими компетенциями должна стать если не ключевой, то хотя бы одной из наиболее важных для современного студента высшей школы, поскольку того требуют современные реалии.

Крайне важным в этом процессе нам представляется педагогическая организация процесса обучения в этом русле и формирование педагогической концепции, соответствующей всем требованиям и системы образования, и международным стандартам, и конкретно каждому студенту, изучающему иностранный язык. Поэтому современный педагог обязан владеть основными приемами моделирования в рамках формирования образовательного процесса, а также коммуникативными технологиями, которые лежат в основе освоения любого языка. Необходимо обращать внимание не только на структуру разработанности лекции или семинарского занятия, но и на индивидуальное восприятие каждого студента, на степень его вовлеченности в занятие и т.д. Именно для этого наиболее актуальным и действенным методом в этой области нам представляется коммуникативное педагогическое моделирование в рамках организации процесса обучения студентов профильных и непрофильных вузов иностранному языку.

Настоящему вопросу посвящены исследования таких отечественных авторов, как А.В. Аниол, Е.Ю. Камышева, Т.В. Кравцова, И.И. Плужник и другие.

Изложение основного материала статьи. Наиболее актуальным методом научного описания, исследования и разъяснения комплексного феномена на сегодняшний день является метод моделирования. Исходное понятие «модель» обладает множеством значений и интерпретаций, в связи с чем в научном знании не существует типологии и классификации общего и специального моделирования. В связи с этим многие исследователи формируют собственные классификации в соответствии с характером и спецификой самих рассматриваемых моделей, моделируемых объектов или по областям, в которых процесс моделирования собственно реализуется. Так, А.В. Аниол, к примеру, выделяет такие виды моделирования, как:

- математическое;
- цифровое;
- аналоговое;
- логическое;
- педагогическое;
- психологическое;
- физическое и другие [1].

При этом исследователь подчеркивает, что моделирование настолько распространено и актуально, что применяется практически во всех областях научного знания, что может стать основанием для утверждения многих исследователей в фундаментальности такого метода. Особенно нас интересует, конечно, педагогическое моделирование, заключающееся в конструировании системы педагогических методов и технологий, реализуемых педагогом для создания концепции педагогического воздействия на обучающихся в условиях их постоянного интеллектуального и профессионального развития.

Однако достаточно часто под объектом понимается какой-либо искусственно созданный объект, имеющий материальное (физическое) воплощение в виде графиков, конструкций, знаковых формул и т.д. и отражающий основные стороны, аспекты исследуемого объекта или явления. Мы же понимаем, что моделирование в педагогике (особенно в области лингвистики и иностранной лингвистики) не представляет возможным физическое моделирование, поскольку является скорее результатом мыслительной деятельности, хотя все же иногда, отметим для справедливости, допускается педагогическое моделирование с точки зрения конструирования (к примеру, педагог может создать интерактивные доски с заданиями, какие-либо мультимедийные проекты, физические конструкции из бумаги, иллюстрирующие связи или свойства лингвистических объектов). Здесь главное – целесообразность и актуальность, поскольку язык, как мы знаем, – крайне текуч и гибок, в связи с чем необходимо подходить к вопросу его изучения обширно, но конкретно. Особенно хотелось бы отметить в случае иностранного языка методику наглядности обучения, которая является активной частью педагогического моделирования лингвистических концепций с коммуникативной точки зрения.

Так, наглядность в рамках рассмотрения нашей темы – это «специально организованная демонстрация языкового материала для облегчения его понимания и закрепления за счет использования упрощенных схем, ярких образов, запоминающихся сравнений для последующего использования в речевой деятельности» [1]. Таким образом, наглядность – это педагогическая модель, при которой педагог выстраивает собственную поведенческо-коммуникативную концепцию обучения студентов, применяя метод ассоциаций и т.д., что является активным методом коммуникативного моделирования в обучении иностранному языку. Наглядность, по нашему мнению, представляет собой один из наиболее действенных и эффективных методов, поскольку включает и элементы визуализации, и элементы активной межличностной коммуникации, и культурного взаимодействия. Студентам гораздо проще проникнуть в сущность темы и языковой структуры, когда педагог на своем примере демонстрирует специфику, например, произношения или употребления тех или иных языковых единиц.

Это же подтверждает вышеупомянутый исследователь, который указывает на практическую составляющую педагогической деятельности со студентами, которая подтверждает, что студенты,

обладающие невыдающимися способностями и знаниями в иностранном языке, гораздо проще и быстрее осваивают лексические и грамматические конструкции с помощью предложенных педагогом моделей [1]. По нашему мнению, это связано с тем, что мыслительные процессы человека обычно базируются на выполнении определенного алгоритма действий и знакомых элементов (конечно, если мы не говорим о процессе творчества, даже технического или инженерного), что лишний раз доказывает эффективность моделирования не только в педагогике, но и в любых других областях человеческой деятельности.

Важно отметить, что коммуникативное моделирование должно ориентироваться на соблюдение тезисов общеевропейских компетенций владения иностранным языком, которые базируются на следующих межкультурных знаниях и умениях:

- способности соотнесения своей и иноязычной культуры, менталитета и социокультурных особенностей;
- восприимчивости к иным культурам, умении гибкого использования разнообразных стратегий для наиболее эффективного установления контакта с представителями этих самых культур;
- умении выступать в роли некоего посредника между представителями своей и иноязычной культуры, а также эффективно устранять недопонимания и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями [3].

Как видно, перечень компетенций базируется все же на коммуникативных особенностях иностранного языка, что предоставляет нам еще один, дополнительный, повод убедиться в справедливости разработки и применения именно коммуникативного моделирования в рамках образовательного процесса высшей школы. Помимо этого, рассмотрим структуру межкультурной коммуникативной компетенции, которая лежит в основе всей иноязычной компетенции человека и представляет собой системообразующий фактор при построении активной педагогической модели воздействия на обучающегося. Подобная структура включает в себя такие компетенции, как:

- языковая, базирующаяся на знаниях обучающегося правил лексико-грамматического оформления устных и письменных высказываний как на иностранном, так и родном языках;
- речевая, включающая знания норм построения активных коммуникативных высказываний обучающимся в условиях профессиональной межличностной коммуникации на иностранном и родном языках, а также умения в области чтения, аудирования и грамматики;
- социокультурная, которая состоит по большей мере из общекультурных знаний и умений, позволяющих следовать нормам межкультурного общения, а также социокультурных знаний и умений, необходимых в процессе межличностной коммуникации с представителями иноязычной культуры [4].

Таким образом, межкультурная коммуникативная компетенция является основой для изучения иностранного языка и формирования на его основе педагогической модели, что во многом определяет характер взаимодействия педагога и обучающегося в рамках исследования и обработки результатов моделирования. Итак, структура коммуникативного моделирования включает применение технологий проектирования коммуникативных ситуаций в образовательном процессе. Педагог может ориентироваться на такие виды коммуникативных ситуаций:

- естественные ситуации, преобладающие в повседневной жизни и деятельности людей и имеющие наиболее естественные речевые стимулы, а также способствующие активному развитию иноязычной речи бытового характера, однако не способные обеспечить планомерную деятельность в сфере развития коммуникативной компетенции на основе языкового и речевого материала, соответствующего наиболее распространенным областям иноязычной коммуникации;
- учебные ситуации, проектируемые исключительно в рамках образовательного процесса и являющиеся воображаемыми, не относящимися к ситуациям, способным сформировать базис, опыт лингвистического применения иностранных компетенций.

Особенно хотелось бы остановиться на моделировании второго вида коммуникативных ситуаций, поскольку он представляет наибольший интерес в педагогическом плане. Так, благодаря применению именно таких ситуаций педагог способен наиболее эффективно и активно регулировать, контролировать иноязычную коммуникацию студентов, поскольку имеет полную или большую власть над задаваемой ситуацией и сам выбирает формы, в которых она будет реализовываться. Для учебных ситуаций характерны интеллектуальная и эмоциональная активность обучающихся, благоприятная атмосфера для осуществления коммуникации, а также применение различных игровых моделей, что представляет особый интерес для студентов, поскольку элемент игры призван отвлекать от формальности и строгости, в связи с чем овладение иностранными компетенциями представляется в несколько облегченном и удобном для восприятия формате [1].

Ранее мы выделяли главный метод коммуникативного моделирования – наглядность, который представляется нам основополагающим и наиболее значительным в условиях современного развития общества с «клиповым мышлением», ориентированном на восприятие визуальной информации лучше, чем аудиальную или знакомую, к примеру. Однако помимо него существуют и другие, не менее действенные методы педагогического моделирования, которые могут быть особенно эффективны в рамках обучения иностранному языку в высшей школе. К таким методам можно отнести:

- словесное описание, которое состоит в базовой технологии налаживания коммуникации педагога со студентом. Педагог здесь описывает условную ситуацию, конкретизирует ее, учитывает реально существующие обстоятельства и факторы, ее образующие. При этом наибольший интерес у студентов вызывают ситуации, относящиеся непосредственно к ним и к их жизни, образу жизни – студенчеству. Особенно важно педагогически верно подчеркнуть особенности взаимодействия со студентами, а также применять наиболее актуальные для данной группы факты и лексические формы. Такое описание удовлетворяет всем условиям, не требует специальной материальной базы, легко реализуемо, в связи с чем тип ситуативных упражнений, созданных с помощью словесного описания, представляется в рамках педагогической науки ведущим и фундаментально значимым;
- ролевую игру, элементы которой позволяют педагогу сгенерировать представление у обучающихся о возможных ситуациях, связанных с конкретной коммуникативной позицией. Особенно важным такой метод является в рамках изучения иностранного языка, поскольку именно он приближает воображаемую коммуникацию, сформированную педагогом, к реальному общению. В этом случае особенную роль играет момент эмоциональности, которая определяет интерес и мотивацию студентов в процессе освоения иностранной компетенции. Такие игры бывают как устные, так и письменные, которые могут содержать

лингвистические и неллингвистические сведения (которые относятся непосредственно к иным областям знания по типу культуры, географии, быта и т.д.);

- печатный текст, представляющий собой наиболее распространенную и традиционную форму педагогического взаимодействия со студентами, который является основой для создания коммуникативной ситуации в рамках содержательной сущности текстов. Ключевую роль здесь играют письменные упражнения, которые предлагают сопоставить факты из текстового сегмента с фактами из бытовой или профессиональной (учебной) жизнедеятельности обучающихся, из окружающей их действительности;

- научную конференцию, которая представляет собой крайне важное мероприятие в студенческом образовательном пространстве, в рамках которого обучающимися рассматриваются наиболее актуальные проблемы иностранной лингвистической системы и т.д.

Е.Ю. Камышева и Т.В. Кравцова выделяют такие преимущества коммуникативного педагогического моделирования в обучении иностранному языку в вузе:

- мотивированное и максимально заинтересованное изучение обучающимися общекультурной, бытовой и профессиональной лексики на иностранном языке;

- грамотное формирование речевой ситуации на основе накопленного опыта, представленного педагогом в рамках образовательного процесса;

- междисциплинарная интеграция знаний;

- расширение общекультурного и профессионального кругозоров обучающегося;

- обмен базовыми и специальными знаниями между педагогом и обучающимся (обучающийся здесь – эксперт в своей области, что дает ему возможность почувствовать свою значимость, самоактуальность и прийти к самоосознанию) [2].

Выводы. Таким образом, применение системы коммуникативных ситуаций и различных моделей в рамках педагогического коммуникативного моделирования в значительной степени обеспечивает постепенное и поуровневое развитие лингвистических действий и форм до более высокой степени навыков с последующей демонстрацией их в межкультурной коммуникации на иностранном языке. Наиболее важным здесь является педагогическая компетентность не только в области собственно педагогической науки, но и в психологии, и философии, и лингвистике, и социологии, и т. д. Коммуникативное моделирование в этом случае представляется целостной системой активного влияния на мотивацию обучающихся высшей школы и главным механизмом развития лингвистической иностранной культуры и у обучающихся, и у педагога.

Литература:

1. Аниол А.В. Моделирование и наглядность в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов / А.В. Аниол // Образовательные ресурсы и технологии. – 2016. – №3 (15).

2. Камышева Е.Ю., Кравцова Т.В. Использование метода моделирования иноязычных коммуникативных ситуаций в образовательном процессе / Е.Ю. Камышева, Т.В. Кравцова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 31.

3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка под ред. К.М. Ирисхановой. МГЛУ, 2005, 247 с.

4. Плужник И.И. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки / И.И. Плужник. – Тюмень 2003. – С. 3-28.

Педагогика

УДК 378.225

кандидат психологических наук Бура Людмила Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента

и туристского бизнеса Селиванов Виктор Вениаминович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ» В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТУРИСТСКИЕ РЕСУРСЫ»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации учебного процесса для раскрытия понятия «Экологический туризм», который обеспечивает условия сохранения различных видов природных ресурсов в условиях глобализации экономики и активного антропогенного воздействия на окружающую среду.

Ключевые слова: антропогенная нагрузка, глобализация, преподавание, природная среда, туризм, экология.

Annotation. The article discusses the features of the disclosure of the concept of "Ecological tourism", which provides the conditions for the conservation of various types of natural resources in a globalized economy and active anthropogenic impact on the environment.

Keywords: anthropogenic load, globalization, teaching, natural environment, tourism, ecology.

Введение. В условиях глобализации почти все виды туризма имеют свойство оказывать антропогенно – пагубное воздействие на экологию, при этом влияют весьма благоприятно на социально – экономическое благополучие тех территорий, где происходит их развитие. В этой связи крайне важно формирование у обучающихся туристской специальности бережного отношения к широкому кластеру туристских ресурсов,

используемых в практической деятельности при организации туристского бизнеса, с целью сохранения этих ресурсов для будущих поколений.

Необходимо понимать, что экологический туризм не только никоим образом не ухудшает экологию природных зон, но, напротив, создает условия для сохранения всех видов природных ресурсов. Это крайне важно в современном прагматичном мире в условиях нависшей над планетой угрозы экологической катастрофы, а также неосознанном потребительском отношении подавляющего количества людей в отношении планеты, флоры и фауны, появившейся на ней задолго до зарождения человечества.

Экологический туризм, несомненно, положительно влияет на сохранение природных территорий, что выражается в балансе социально – культурных, этических, экономических и экологических воздействий туризма.

Современный экологический туризм тесно связан с такими направлениями как культура этичного отношения к экосистемам, а также с интересами туризма.

Устойчивое развитие экологического туризма в нашей стране способно поднять экономику туристской деятельности в целом на совершенно новый уровень, при этом может обеспечить более комфортное состояние главному ресурсу экологического туризма – особо охраняемым природным территориям России.

Целью статьи является изучение критериев, принципов и особенностей экологического туризма в процессе изучения курса «Туристские ресурсы», что позволит обучающимся более полно проанализировать туристский потенциал Крыма, а, в дальнейшем, после окончания ВУЗа, профессионально работать над программами организации отдыха в рамках сохранения экологии этого уникального природного региона.

Проведенный анализ научных, методических источников и современных тенденций, сложившихся в теории и практике формирования экологического туризма, выявил ряд преимуществ этого вида туристской деятельности:

- Это туризм с низким уровнем воздействия на природу, когда люди сознательно стараются оценить окружающую среду, сохранить природные ресурсы и реинвестировать достаточный объем финансовых средств в защиту естественной среды обитания.

- Экотуризм полезен для местного сообщества, так как он обеспечивает занятость, услуги и стимулирует экономическое развитие региона. Это помогает в обеспечении энергосбережения и защищает растения и животных от воздействия традиционного туризма.

- Экотуризм открывает новые возможности для небольших инвестиций и повышает ответственность государства за охрану биологических ресурсов. В развивающихся странах это действенное средство социально-экономического и экологического подъема.

- Экотуризм обеспечивает рекреационные и образовательные поездки, не нарушая гармонию природной среды, что помогает в достижении экономического эффекта от участия людей в сохранении флоры и фауны.

- Посещение национального парка или охраняемой территории способствует уходу за парком, так как взимается плата на содержание обслуживающего персонала.

- Экотуризм - это быстрорастущий бизнес. С его ростом обеспечивается занятость местного населения.

- В настоящее время экотуризм становится очень популярным, особенно в таких экстремальных турах, как альпинизм, рафтинг, наблюдение за птицами и т. д. В таких турах участники должны навести порядок, прежде чем уехать, и, следовательно, естественная среда обитания будет сохранена.

Изложение основного материала статьи. Идея экотуризма возникла и развивалась в 80-х годах, когда необходимость в охране окружающей среды стала более насущной для защиты естественной среды обитания от вмешательства человека для будущих поколений. Характеристики экотуризма касаются в основном направлений, где культурное и экологическое наследие имеется в изобилии в определенных частях нашей планеты. Растущий спрос на альтернативные виды туризма, например, экотуризм, агротуризм и ответственный туризм, делают такие страны, как Греция, более популярными в качестве направлений развития туристской деятельности. Происхождение термина «экотуризм» точно не известно. Считался, что первым, кто использовал этот термин в 1965 г., был Д. Хетцер [7].

Он дал четыре определения этому виду туризма:

1. Минимизация воздействия на окружающую среду.
2. Уважение культуры местного населения.
3. Максимизация выгод для местного населения.
4. Повышение туристской удовлетворенности.

Первый из них был признан самой отличительной чертой экотуризма. Растущая озабоченность по поводу состояния окружающей среды в сочетании с растущей неудовлетворенностью массовыми и другими формами традиционного туризма привели к увеличению спроса на природный опыт альтернативного характера. В это же время менее развитые страны начали осознавать, что природный туризм предлагает средства для получения иностранной валюты и обеспечивает менее разрушительное использование ресурсов, чем такие альтернативы, как заготовка леса и сельское хозяйство. К середине 1980-х годов ряд таких стран определили экотуризм как средство достижения целей как для сохранения природных ресурсов, так и для их развития.

Первое формальное определение экотуризма, как правило, приписывается Х. Цебаллосу – Лоскурейну (1987), который определил его как «путешествие в относительно нетронутые и незагрязненные районы с конкретной целью восхищаться, изучать и наслаждаться пейзажем, дикими растениями и животными, а также изучать существующие культурные особенности прошлого и настоящего, обнаруженные в этих областях» [6].

Важным моментом в этом контексте является то, что посетители уже давно путешествуют в природные зоны под видом отдыха и туризма, и некоторые наблюдатели выразили сомнение в том, что экотуризм - это просто новое название для старого вида деятельности.

Х. Цебаллос – Лоскурейн провел сравнение между массовыми туристами и экологами по естественному использованию природных богатств.

Обе группы стремятся отправиться в природные зоны, но массовый турист играет более пассивную роль в отношениях с природой, участвуя в мероприятиях, не связанных с реальной заботой о природе или экологии, таких как водные виды спорта, бег трусцой и велосипедные прогулки. С другой стороны, экотуристов привлекают природные территории, и они играют более активную роль за счет

непотребительского использования дикой природы и природных ресурсов, таких как фотографии природы, ботанические исследования и наблюдение за дикой природой.

Выводы из этого сравнения заключаются в том, что деятельность, в которой участвуют экологи, может существовать только в хорошо сохранившихся или охраняемых районах. Ассоциация экотуризма с охраняемыми территориями действительно, поскольку она усиливает элемент сохранения, хотя в определении не упоминается ответственность индустрии экотуризма за сохранение окружающей среды.

Кроме того, определение не учитывает экономические последствия, которые может оказать эта форма туризма, такие как деградация ресурсов, удовлетворенность посетителей и положительное воздействие на дикую природу. Но эта форма туризма не игнорирует коренных жителей, которые часто обитают в таких природных условиях, которые являются одновременно частью окружающей среды, и их культура повышает интересы посетителей.

В этой ситуации С. Ньюаарт (2006) рассматривал экотуризм с активной позиции, подчеркивая природоохранные, природные, экономические и культурные компоненты экотуризма. Эта концепция расширяет число посещений природной среды, а также служит этикой того, как обращаться к природной среде, обеспечивая минимальное воздействие на ее ресурсную базу. Экотуризм требует планирования или управляемого подхода, который уравнивает экономические, социальные и экологические цели [8].

Слово «экотуризм» стало модным словом в начале 1990-х годов, но так много людей использовали его по-разному, что оно стало практически бессмысленным. Экотуризм также по-разному определяется как «экономический процесс, в котором продаются редкие и красивые экосистемы» [2], или «туризм с особым мотивом наслаждения дикой природой и неразвитой природной территорией» [3] или «целенаправленное путешествие в природные районы, чтобы понять культуру и природные ресурсы, историю окружающей среды, заботясь о том, чтобы не нарушить целостность экосистемы» [1].

Эти определения формируют две конкретные тенденции - потребительский товар и удовлетворительный опыт. Экотуризм, таким образом, является деятельностью, благоприятствующей окружающей среде, так как он не предполагает потребительского отношения к природе, он поощряет экологическую этику и гарантирует, что эко-туристы получают вдохновляющее и эмоциональное удовлетворение, поскольку он направлен на благо сохранения дикой природы и окружающей среды и, в конечном счете, способствует местному региональному развитию.

Эти различные концептуальные определения экотуризма можно обобщить так: «Экотуризм - это туризм и отдых, которые носят как природный, так и антропогенно устойчивый характер» [2]. Компонент природы носит описательный или позитивный характер, поскольку он просто описывает местоположение деятельности и связанные с ней мотивы потребителей. Устойчивый компонент является предписывающим или нормативным, потому что он отражает то, что люди хотят, чтобы такая деятельность была. Устойчивость включает экологические, экспериментальные, социокультурные и экономические аспекты.

Важность этой устойчивости обеспечивает стабильность туризма в целом, и она является результатом только положительного общего баланса в отношении экологических, практических, социально-культурных и экономических воздействий. Экспериментальное воздействие описывает влияние посетителей друг на друга, в то время как социокультурное воздействие относится к влиянию посетителей на местных жителей. Туристская деятельность, которая приносит больше положительных чистых выгод, будет более устойчивой, чем туристическая деятельность, которая приносит меньше положительных чистых выгод [5].

Таким образом, экотуризм привлек внимание мирового сообщества как позитивный вклад в сохранение природных и культурных ресурсов, а также в развитие туризма. Поскольку горы привлекают туристов своим величием, природной красотой и уникальной экосистемой, они считаются убежищем для любителей экотуризма, которые обычно ориентированы на отдых и приключения.

Как концепция, экотуризм имеет набор принципов и практик. Последние определения имеют тенденцию подчеркивать различные принципы, связанные с концепцией устойчивого развития. Международное общество экотуризма (1991) определило его как «ответственное путешествие в природные районы, которое сохраняет окружающую среду и улучшает благосостояние местного населения» [4]. А. Туохино (2001) определил его как «экологически устойчивый туризм в природных зонах, который интерпретирует местную окружающую среду и культуру, способствует пониманию их туристами, способствует сохранению и улучшает благосостояние местного населения» [9].

Определений экотуризма можно было бы привести достаточно много. Главное, что необходимо понимать, что прогулка по тропическому лесу не является экотуризмом, если только эта конкретная прогулка не принесет пользы окружающей среде и людям, которые там живут. Сплав на плотах - это экотуризм, только если он повышает осведомленность и помогает защитить водораздел. Экотуризм является стратегией устойчивого развития, потому что он может предложить новые возможности для роста депрессивной экономике, не угрожая продолжающемуся функционированию природных экосистем и систем культурного развития человека.

Таким образом, экотуризм по определению охватывает позитивные аспекты природы, образования, удовольствия и благополучия людей. Соблюдает основные эколого-этические принципы. Основные права, такие как право на существование или на жизнь в мире, право на чистый воздух и чистую воду, являются основными правами человека.

При условии адекватного планирования, организации и управления, к экологическому туризму можно отнести чрезвычайно широкий спектр деятельности — от длительных научных экспедиций до кратковременного отдыха на природе в выходные дни. Все это многообразие можно условно классифицировать по различным критериям, в частности, по группам путешествующих, главным объектам посещения, видам туристской деятельности, продолжительности пребывания и др.

Кроме этого, объектами экотуризма могут быть культурные, этнографические, археологические и исторические достопримечательности, а также природно-антропогенные (культурные) ландшафты в целом, — что особенно характерно для экологических туров в их широкой трактовке.

В англоязычных странах по специфике занятий условно выделяют научный, познавательный и рекреационный туризм.

К научному экотуризму иногда относят экспедиции ученых, летние полевые практики студентов, иные путешествия, включающие сбор научной информации о посещаемом регионе. Научный туризм обычно составляет относительно небольшую долю в общем экотуристском потоке, однако роль его может быть

достаточно велика. В частности, он может существенно пополнить информацию о малоизученных районах и объектах. Полученная информация может быть полезна не только для развития науки, но и для дальнейшего развития в регионе экотуризма на устойчивой основе.

Познавательный экотуризм — это экотуризм в классическом понимании. Его разновидностями можно считать туры по наблюдению птиц (бёрдвотчинг — от английского birdwatching), китов или экзотических бабочек, ботанические экскурсии, археологические, этнографические и палеонтологические путешествия, экасафари, туры для любителей видео- и фотосъемки.

Основной целью рекреационного экотуризма является отдых на природе, хотя, безусловно, он также преследует определенные познавательные цели. Такой туризм может быть активным (являясь разновидностью «приключенческого» туризма) и пассивным. К его активным формам нередко относят пешие, конные и лыжные походы, альпинизм, спелеотуризм, многие виды горных и водных путешествий (сплав на катамаранах и плотах, байдарки, каноэ). Пассивными формами рекреационного туризма могут, например, считаться: отдых в палаточных лагерях, ближние походы и прогулки, пикники.

Все многообразие видов экотуризма целесообразно разделить на два его основных класса:

- Экотуризм в границах особо охраняемых природных территорий (акваторий) и в условиях «дикой», ненарушенной или мало измененной природы. Разработка и проведение таких туров — классическое направление в экотуризме; соответствующие туры являются экотурами в узком значении данного термина, их можно отнести к «австралийской» или «северо-американской» модели экотуризма.

- Экотуризм вне границ особо охраняемых природных территорий и акваторий, на пространстве окултуренного или культурного ландшафта (чаще всего сельского). К этому классу туров можно отнести весьма широкий спектр видов экологически ориентированного туризма, начиная с агротуризма и вплоть до круиза на комфортабельном лайнере; этот тип экотуров можно отнести к «немецкой» или к «западно-европейской» модели.

Экологические туры можно классифицировать по многим признакам — по способу передвижения, по составу участников, по продолжительности, по отношению к границам страны проживания туристов и т.д. Однако наиболее существенными следует считать два видовых признака — его цель и его объект.

По основной цели тура можно различать следующие виды экотуров:

- наблюдение и изучение «дикой» или «окултуренной» природы с обучением экологическим знаниям, отдых в окружении природы с эмоциональными, эстетическими целями;
- лечение природными факторами;
- туры со спортивными и приключенческими целями.

По основному объекту, в значительной мере определяющему содержание программы тура и отчасти форму его организации, различаются такие виды экотуров:

- ботанические, зоологические, геологические и тому подобные туры;
- эколого-этнографические или археологические, эколого-культурные туры;
- агротуры;
- спелеологические, водные, горные туры и т.п.

Наконец, весьма важным классификационным признаком для выделения форм экотуров являются возраст и состояние здоровья участников (во многих странах с развитыми традициями экотуризма существуют, например, специальные туры для инвалидов), а также для групп с малой численностью. Вполне понятно, что содержание программ туров и их организационные особенности будут принципиально различными для детских походов и для экспедиций, рассчитанных на взрослых людей, равно как и для малых компактных и для больших групп участников [1].

В целом, экотуризм означает управление туризмом таким образом, чтобы человек извлекал максимальную пользу из природы, не нарушая ее природный баланс. Он стремится восстановить общение человека с природой и обеспечить удовлетворение потребностей местных общин, чтобы их местные культуры и традиции оставались сохраненными.

Экотуризм признает полную интеграцию туристской индустрии, чтобы гарантировать, что путешествия и туризм являются источником дохода для жителей этого района и что, в свою очередь, они способствуют сохранению, защите и восстановлению экосистемы Земли.

Таким образом, защита окружающей среды становится жизненно важной частью устойчивого туризма. Важно, чтобы экологическая перспектива и требования к туризму учитывались таким образом, чтобы они отвечали эстетическим, экономическим и социальным потребностям и обеспечивали сохранение культурной целостности, основных экологических процессов, биологического разнообразия и систем жизнеобеспечения.

Ответственный экотуризм включает в себя программы, которые сводят к минимуму неблагоприятное воздействие традиционного туризма на природную среду и повышают культурную целостность местного населения.

Прогресс в области экотуризма заключается в участии в эко-восстановлении, восстановлении биоразнообразия и эко-развитии местного населения в любой деградировавшей туристской экосистеме. Помимо оценки экологических и культурных факторов, инициативы поставщиков гостеприимства по содействию утилизации, повышению энергоэффективности, повторному использованию воды и созданию экономических возможностей для местных сообществ являются неотъемлемой частью экотуризма.

Историческое и культурное сохранение, сохранение, устойчивое развитие - области, тесно связанные с экотуризмом.

Глобальное значение экотуризма, его преимущества и его влияние были признаны в 2002 году, который был объявлен Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций Международным годом экотуризма (МГЭ). МГЭ предоставляет возможность ознакомиться с опытом экотуризма во всем мире, с тем, чтобы консолидировать инструменты и институциональные рамки, обеспечивающие его устойчивое развитие в будущем, что означает максимизацию экономических, экологических и социальных выгод от экотуризма, избегая при этом его недостатков и негативных последствий.

Поскольку суть экотуризма заключается в восхищении природой и отдыхом на свежем воздухе, она включает в себя широкий спектр мероприятий, таких как треккинг, походы, альпинизм, наблюдение за птицами, катание на лодках, рафтинг, биологические исследования и посещение заповедников дикой природы. Это сродни приключенческому туризму с той разницей, что, хотя приключенческий туризм ищет

острых ощущений, экотуризм гарантирует удовлетворение. Его вдохновляющий и эмоциональный аспект ценится потому, что он не нацелен на потребительскую эрозию природных ресурсов.

Экотуризм в принципе основан на природе и включает в себя определенную степень обучения, но образование и интерпретация служат ключевыми элементами и определяют характерные черты экотуризма. Человек, который занимается экотуризмом, имеет возможность погрузиться в природу так, как большинство людей не могут наслаждаться ею в своей обычной городской жизни. Этот человек в конце концов обретет сознание, которое превратит его в того, кто активно занимается вопросами сохранения окружающей среды. Наконец, экотуризм – это участие в восстановлении экологии, восстановлении биоразнообразия и экологическом развитии местных жителей в любой деградировавшей туристской экосистеме.

В идеале, воздействие экотуризма включает в себя улучшение качества жизни туристов, увеличение доходов туроператоров и гидов, местных сообществ и необходимость сохранения и рационального использования биоразнообразия со здоровой окружающей средой. Негативных последствий может быть много, если экотуризм не будет предприниматься и поощряться без ущерба для окружающей среды.

Такие воздействия включают ухудшение состояния окружающей среды, потерю местных сообществ, культур и традиций, эксплуатацию людей и окружающей среды. Воздействие туристов на окружающую среду, общество и экономику носит сложный характер. Поскольку спрос на природный туризм, в основном, приходится на нетронутые районы с низким уровнем образования, нагрузка на такие экосистемы может быть довольно высокой. Если экотуризм быстро растет, то может возникнуть несколько проблем. Это могут быть экологические проблемы, культурные и социальные изменения, нарушение традиционной экономической деятельности и т.д. Даже местное население может не захотеть терпеть посетителей до определенного предела. Поскольку любое сохранение охраняемых территорий для целей туризма влечет за собой огромные альтернативные издержки, если выгоды не будут распределяться справедливо, это приведет к огромным потерям благосостояния для общества.

Большая часть доходов от туризма концентрируется в руках нескольких влиятельных игроков. В результате крупные туристские операторы практически не имеют конкуренции, и, следовательно, основные средства сосредоточены в руках немногих крупных операторов, в то время как расходы на туризм должны покрываться людьми, живущими в этом районе. Многие из богатых биоразнообразием мест расположены в странах третьего мира, и поэтому большинству экотуристов приходится путешествовать на большие расстояния, чтобы добраться до эко-пунктов назначения - в основном на самолете. На естественную растительность постепенно негативно влияют туристы. Неконтролируемый экотуризм на охраняемых территориях ускоряет процесс эрозии из-за вытаптывания растительности туристами.

Чрезмерная реклама туристских мест привлекает новых туристов, которые не знают о важности таких мест для сохранения природы и в итоге деятельность таких туристов способствует деградации этих регионов. Эти изменения могут оказывать влияние на состав и функционирование всей экосистемы. В отсутствие каких-либо регулирующих и контролирующих органов туристы, которые охотятся ради удовольствия, напрямую негативно влияют на дикую природу.

Массовое развитие туризма отрицательно сказывается на природном очаровании прибрежных и морских районов. Неконтролируемый всплеск строительной активности, спровоцированный наплывом туристов и добычей песчаных ресурсов, приводит к постоянной эрозии прибрежных районов.

Воздействие на окружающую среду также возникает с социально-культурной точки зрения. Если воздействие будет отрицательным, местная устойчивость экотуризма будет поставлена под угрозу. В некоторых районах местные жители становятся недовольными развитием экотуризма.

Необходимо привлечь внимание мирового сообщества к быстрой деградации окружающей среды горных районов из-за неконтролируемых походов и альпинистских экспедиций, в результате чего в долинах и на склонах гор образуются свалки мусора и уничтожается лес, в процессе добычи дров для отдыхающих.

Массовый туризм и неконтролируемый туристский трафик наносят ущерб и без того хрупкой и истощающейся экосистеме гор. Не исключено, что «туризм разрушает туризм», но принятие принципов экотуризма может помочь им восстановить свою быстро исчезающую красоту и помочь местным жителям улучшить свои экономические условия и сохранить свою культурную целостность.

Таким образом, правомерно сделать вывод, что экотуризм окажет положительное влияние на сохранение природных ресурсов, если ему будет оказана политическая и экономическая поддержка. Эта новая концепция экотуризма настолько кажется очевидной, что в конечном итоге она может стать гораздо более жизнеспособной в экономическом отношении, устойчивой в экологическом отношении, приемлемой в социальном отношении и идеальной в философском отношении, чем традиционный туризм. Это важный инструмент для лучшего сохранения и защиты природных ресурсов, окружающей среды и экологии в целом.

Выводы. Усвоив выше изложенный материал, обучающиеся должны четко уяснить, что сложность современной ситуации в организации туристской деятельности проявляется в ее противоречии: скорость течения глобализационных процессов и становления информационного общества сочетается со всплеском национальных культур и осознанием самоидентичности цивилизаций. Такая ситуация в современной культуре, несомненно, влияет на психологию национальной идентичности в современной туристской среде, позволяющая организовывать туристскую деятельность без нанесения ущерба окружающему нас природному многообразию.

Будущие специалисты в области туристской деятельности должны уже на студенческой скамье уметь формировать и развивать этот вид туризма, отдавая себе отчет, что экотуризм является наиболее быстро растущим сектором в отрасли туризма в настоящее время, и у него есть ряд преимуществ. Экотуризм и его устойчивое развитие могут стать значительным вкладом в развитие туристской отрасли в целом, привлекая интерес как путешественников, так и сегментов сервисной туристской деятельности, связанных с индустрией туризма.

Экотуризм открывает новые возможности для небольших инвестиций и повышает ответственность государства за охрану биологических ресурсов. Он является эффективным средством социально-экономического и экологического развития, особенно в развивающихся регионах. Потенциал для развития экологического туризма на российских особо охраняемых природных территориях неисчерпаем.

Развитие устойчивого экологического туризма в России не только возможно, но и необходимо. Для многих регионов страны это единственный способ решить проблему, которая на протяжении многих лет

казалась неразрешимой: как уравновесить интересы человека и природы, не нанося при этом ущерб любой из сторон.

Крымский полуостров, как один из развивающихся туристских регионов, обладает уникальным сочетанием природного и культурного наследия. Сочетание естественного и культурного наследия обеспечивает потенциал для развития экотуризма, особенно в горных и предгорных районах Крыма.

Литература:

1. Афанасьев О.Е. Концепт «Экологического туризма» в мировой и Российской практике: компаративный анализ и кейсы / О.Е. Афанасьев, А.В. Афанасьева // Современные проблемы сервиса и туризма - 2017. - Т. 11. - №4. - С. 7-25.
2. Багдасарян В.Э. История туризма: учеб. пособие / В.Э. Багдасарян, И.Б. Орлов, А.Д. Попов. — Москва: ИНФРА-М, 2018. — 190 с.
3. Богатырева Д.С. К вопросу о профессиональной подготовке будущих специалистов туристской отрасли / Д.С. Богатырева // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко: сб. науч. тр. / гл. ред. Е.Н. Трегубенко; вып. ред. Е.Н. Дятлова; ред. сер. О.Г. Сущенко. – Луганск: Книта, 2017. - № 1 (3): Серия 1, Пед. науки. Образование. – С. 41-48.
4. Бюллетень Международного общества экотуризма. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ecotourism-russia.ru/eshche_odna_bjulleten_mezhdunarodnogo_obshchestva_ekoturizma_ties_.html vnutrennjaja/
5. Селиванов В.В. Туризм, как приоритетная отрасль динамизации социально-экономического развития Крыма / В.В. Селиванов, Л.Б. Нюренбергер, И.Ю. Севрюков, О.В. Леушина // Экономика и предпринимательство. – № 11 (100). – 2018. – С. 411-415.
6. Ceballos-Lascurain, H. (1987). Estudio de Prefactibilidad Socioeconomica del Turismo Ecologico y Anteproyecto Arquitectonico y Urbanistico de Centro de Turismo Ecologico de la Reserva de la Biosfera Sian Ka'an, Quintana Roo, Mexico: Study made for SEDUE Mexico.
7. Hetzer D. (1965) Environment, tourism, culture. UNNS. Reported Ecosphere, 1-3.
8. Nievaart, S. (2006). Ecotourism is an oxymoron. Sustainable tourism as alternative? The case of Costa Rica. URL: <https://ru.scribd.com/document/127723044/Ecotourism-is-an-Oxymoron> (Accessed on October 25, 2017).
9. Tuohino, A., & Hynonen A. (2001). Ecotourism – imagery and reality. Reflections on concepts and practices in Finnish rural tourism. Nordia Geographical Publications, 30(4), 21-34.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Везетиу Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению проблемы готовности будущего учителя к проектированию педагогических технологий. В работе обосновываются основные аспекты подготовки будущего учителя к педагогическому проектированию в рамках его обучения в высшей школе, в частности к проектированию новых педагогических технологий.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, проектная деятельность в образовании, проектирование образовательного процесса, педагогическая технология, проектная технология, проектные умения, готовность к проектированию педагогических технологий, профессиональная подготовка будущих учителей, современное педагогическое образование.

Annotation. This article is devoted to the study of the problem of readiness of future teachers to design pedagogical technologies. The paper substantiates the main aspects of preparing a future teacher for pedagogical design in the framework of his training in higher school, in particular, for the design of new pedagogical technologies.

Keywords: pedagogical design, project activity in education, design of the educational process, pedagogical technology, project technology, project skills, readiness to design pedagogical technologies, professional training of future teachers, modern pedagogical education.

Введение. Ведущей целью педагогического образования в высшей школе является формирование готовности будущих учителей к реализации профессионально-педагогической деятельности. Учитывая многофункциональность педагогического труда, обоснуем готовность к профессионально-педагогической деятельности как сложное полиструктурное личностное образование [1].

На современном этапе развития образования, ввиду процессов информатизации и технологизации учебно-воспитательного процесса, содержание педагогического труда включает и такой компонент, как реализация педагогического проектирования. Главным объектом педагогического проектирования выступает образовательный процесс, а также его компоненты. Проектирование учебного процесса базируется на определении содержательного наполнения структурных компонентов в контексте критериев качества профессионального образования, которое становится заостренной в плоскости конкурентоспособности будущих специалистов – выпускников высших учебных заведений [3].

В данном контексте подчеркнем, что важной составляющей процесса профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе является формирование их готовности к реализации педагогического проектирования в учреждениях образования. Одним из показателей профессионализма и компетентности педагога в данном ключе важно обосновать также и готовность его к проектированию педагогических технологий.

Изложение основного материала статьи. Проектная деятельность рассматривается нами как специфический вид деятельности, направленный на создание существенно новых продуктов, которые являются результатом творческих поисковых усилий личности или коллектива. В рамках данного исследования понятие готовности к проектной деятельности будем трактовать в значении сложного психологического образования, которое требует от будущего учителя не только знания учебного материала, но и высокой степени развития педагогического мышления, воображения и творчества.

Процедура проектирования учебно-воспитательной деятельности предусматривает на всех этапах мысленное моделирование и соотнесенный с практикой мысленный эксперимент [2]. В этой связи формирование готовности будущего педагога к реализации проектной деятельности в системе образования предусматривает развитие ряда педагогических умений. В рамках данного исследования термин «педагогические умения» вслед за В.И. Загвязинским будем рассматривать в значении способности учителя творчески решать педагогические задачи [2].

Ученый в данном ключе подчеркивает, что алгоритм проектирования учебно-воспитательного процесса на творческом уровне обеспечивают следующие умения:

- умение изучать и анализировать исходное состояние объекта обучения и воспитания, умение прогнозировать его перспективное состояние как результат учебно-воспитательного процесса;
- умения целеполагания, проектирования, планирования [2].

В систему умений, обеспечивающих готовность учителя к педагогическому проектированию, исследователи Н.А. Томин, Н.Ф. Белокур включает также следующие:

- умения, связанные с проектированием системы знаний учащихся и планированием учебно-воспитательной работы;

- умения, направленные на проектирование деятельности учащихся, форм учебной и воспитательной работы;

- умения, связанные с проектированием собственной педагогической деятельности [7].

Процесс формирования готовности будущих учителей к реализации всех направлений педагогического проектирования в учреждениях образования, в том числе к проектированию педагогических технологий, предусматривает обеспечения ряда организационно-педагогических условий в учебно-воспитательном процессе вуза.

В рамках данного исследования термин «организационно-педагогические условия», ссылаясь на мнение С.Н. Павлова, будем понимать как «совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, а также обстоятельств взаимодействия субъектов педагогического процесса. Эти условия являются результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов) для достижения цели педагогической деятельности» [6, с. 14].

Итак, подготовка будущих учителей к педагогическому проектированию происходит наиболее эффективно при обеспечении следующих организационно-педагогических условий:

- обеспечении взаимодействия системного, личностно- и деятельностно-ориентированного подходов к профессиональной подготовке педагогов;

- овладении студентами алгоритмом осуществления проектирования учебно-воспитательной деятельности;

- поэтапном обучении педагогов проектированию педагогической деятельности.

По мнению теоретиков педагогического проектирования и проблем подготовки учителя к реализации профессиональной деятельности, важным личностным фактором, оказывающим влияние на формирование готовности к проектированию компонентов учебно-воспитательного процесса является наличие педагогического творчества [1; 2; 3; 7]. В свою очередь, творческий педагог обязательно придет к проектированию собственной педагогической технологии, так как такой педагог нацелен на постоянную оптимизацию педагогического процесса, суть которой – поиск (проектирование, конструирование) наилучшего по результативности варианта для конкретных условий при минимальных затратах времени и сил.

На основе вышеизложенного и анализа теоретических источников в рамках данного исследования обоснуем следующую гипотезу: подготовка будущего учителя к проектированию собственной педагогической технологии базируется, прежде всего, на целенаправленной деятельности, заключающейся в формировании готовности к применению проектной технологии. Иными словами, на основе прочных знаний проектной технологии и сформированных на высоком уровне проектных умений учитель сможет моделировать и проектировать авторские педагогические технологии.

Подготовку будущего учителя к применению проектной технологии в отечественной педагогической науке рассматривают как:

- процесс усвоения теоретических знаний о проектной технологии и формирование специальных умений, необходимых для осуществления проектной деятельности в современной школе;

- результат указанного процесса, характеризующегося определенным уровнем развития личности обучающегося, сформированности педагогических, психологических и методических знаний, умений и навыков;

- педагогическую систему, имеющую определенное содержание и структуру;

- познавательную деятельность, связанную с усвоением педагогических, психологических и методических знаний, а также активным включением в практическую деятельность.

На основе обобщения указанных подходов подготовку будущих педагогов к применению проектной технологии будем рассматривать как сложную, упорядоченную, целостную, динамическую систему, функционирующую в соответствии с целью, задачами и принципами деятельности высшей школы, направленную на формирование мотивационно-ценностных ориентаций студентов, системы их знаний, умений и навыков; развитие творческого подхода к проектированию педагогической деятельности и подчиняющуюся цели формирования у будущих педагогов готовности к осуществлению такой работы.

По нашему мнению, готовность к применению проектной технологии наиболее успешно формируется у студентов путем систематического использования данной технологии в учебно-воспитательном процессе вуза. Успешность внедрения проектной технологии в образовательный процесс высшей школы в значительной мере определяется постоянной мотивацией студентов, осознанием ее значимости для

реализации личностно-ориентированной модели учебной и воспитательной работы, усовершенствованием как теоретической, так практической подготовки будущих педагогов.

Рассмотрев сущность формирования готовности будущего педагога к применению проектной технологии в образовательном процессе как базиса подготовки к проектированию педагогических технологий, обратимся к изучению предмета данного исследования.

Понятие «проектирование педагогических технологий» в рамках данного исследования мы рассматриваем как творческую деятельность педагогов по обеспечению гарантированного достижения запланированных результатов обучения, включающего создание и реализацию алгоритмов совместной учебной деятельности ее субъектов, соответствующую организацию учебного содержания и выбор адекватных ему форм и методов обучения. На основе данного определения готовность студента к проектированию педагогических технологий в будущей профессиональной деятельности понимается нами в значении сложно-структурированного образования, обеспечивающего необходимые внутренние условия для успешного формирования технологической грамотности студента, его устойчивого профессионального роста.

Рассматривая готовность будущих учителей к проектированию педагогических технологий как сложное интегративное образование, целесообразно обратиться к изучению его структуры. Анализ теоретических источников позволяет выделить следующие компоненты структуры изучаемой в данном исследовании составляющей профессионально-педагогической готовности:

- мотивационный компонент, который обеспечивает направленность будущих учителей на личностно-технологические профессиональные изменения;
- содержательный компонент, определяющий систему личностно присвоенных знаний о механизмах моделирования и проектирования педагогической деятельности;
- операционный компонент, который задает систему путей, способов и приемов осуществления технологизации учебного процесса;
- интеграционный компонент, формирующий умения будущего педагога строить оптимальную личностно-ориентированную дидактическую систему.

Важным компонентом подготовки будущих учителей к проектированию педагогических технологий является ознакомление их с поэтапным алгоритмом данного процесса. К основным этапам проектирования педагогической технологии исследователи В.Б. Мандриков, М.А. Вершинин относят:

- 1) постановку диагностических целей в обучении;
- 2) планирование в пространстве и во времени иерархии и последовательности технологических операций учебного процесса;
- 3) разработку критериев оценки качества обучения;
- 4) управление учебно-познавательной деятельностью через комплексные описания состояния объекта, через регулируемые параметры [5].

При подготовке будущих учителей к проектированию педагогических технологий целесообразно учитывать факторы готовности педагогов к созданию собственных дидактических проектов. По мнению Д.Г. Левитеса, ведущими среди них являются:

- профессиональная направленность;
- методологическая компетентность;
- рефлексивные способности [4].

Выводы. Таким образом, на современном этапе развития высшего профессионального педагогического образования важным компонентом готовности будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности является готовность к реализации педагогического проектирования. Рассматривая педагогическую технологию как компонент учебно-воспитательного процесса, одной из целей профессионального образования будущих учителей обосновываем формирование их готовности к проектированию педагогических технологий.

В рамках данного исследования готовность будущих учителей к проектированию педагогических технологий понимаем в значении одного из ведущих критериев компетентности современного педагога, показателей качества соответствующей подготовки, ее системных результатов.

Успешность формирования готовности будущих учителей к проектированию педагогических технологий предусматривает обеспечение ряда организационно-педагогических условий, учет факторов ее формирования, структурных компонентов и этапов проектной деятельности по созданию новых педагогических технологий.

Литература:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
3. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
4. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
5. Мандриков В.Б., Вершинин М.А. Проектирование педагогических технологий в учебном процессе // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. – 2005. – № 13. – С. 78-85.
6. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
7. Томин Н.А. Формирование воспитательных умений будущего учителя в процессе вузовской общепедагогической подготовки / Н.А. Томин, Н.Ф. Белокур. – Челябинск: ЧПИ, 1986. – 66 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СОДЕРЖАНИЕ ПАРТНЕРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье анализируется проблема взаимодействия учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников. В работе обоснована мысль о необходимости построения такого сотрудничества на принципах партнерства, раскрыты содержание, формы и направления взаимодействия сотрудников детского сада с семьями воспитанников, указаны условия и рекомендации по повышению эффективности партнерства.

Ключевые слова: социальное партнерство, сотрудничество учреждений дошкольного образования с родителями воспитанников, содержание взаимодействия педагогического коллектива учреждения дошкольного образования с семьей, условия построения эффективного партнерства.

Annotation. The article analyzes the problem of interaction of preschool education institutions with the parents of pupils. The paper substantiates the idea of the need to build such cooperation on the principles of partnership, reveals the content, forms and directions of interaction of kindergarten employees with the families of students, specifies the conditions and recommendations for improving the effectiveness of the partnership.

Keywords: social partnership, cooperation of preschool teachers and parents of pupils, content of the interaction of the teaching staff of preschool institutions with the family, the conditions of building effective partnerships.

Введение. В современных условиях организация взаимодействия воспитателей дошкольных учебных заведений с родителями дошкольников приобретает особый смысл и актуальность. Реализация партнерского взаимодействия между педагогами дошкольного образования и семьями воспитанников становится сегодня серьезной педагогической и социально-психологической проблемой. Сложность построения продуктивного сотрудничества вызвана рядом противоречий, однако, в первую очередь, она обосновывается тем, что на сегодняшний день большинство воспитателей учреждений дошкольного образования и родителей воспитанников имеют разные представления относительно сущности, цели и задач партнерского взаимодействия.

В большинстве случаев педагогами дошкольного образования общение с родителями воспитанников понимается не как партнерское взаимодействие (что предусматривает определенную равноправность сторон и субъект-субъектную организацию сотрудничества), а как оказание помощи родителям, содействие по повышению воспитательного потенциала семей, формированию у родителей навыков эффективного взаимодействия с собственным ребенком.

Родители воспитанников чаще всего не считают, что должны в значительной степени взаимодействовать с учреждением дошкольного образования, так как они воспринимают деятельность воспитателей в значении одного из направлений коммуникации, которое является вспомогательным при совместном решении комплексных проблем развития детей, часто оценивая подобные инициативы педагогов как вмешательство нравственно-поучительного характера.

Однако, как известно, семья выступает первым и важнейшим институтом социализации личности ребенка. От ее характера будет зависеть и успешность дальнейших этапов социализации будущего гражданина. В данном контексте стоит уточнить, что если воспитательная деятельность будет реализовываться обособленно только в рамках учреждения дошкольного образования, ее результаты будут низкоэффективными. Если же будет реализовываться параллельная, но не согласованная воспитательная работа и в саду, и дома, это может привести к появлению кризисов в развитии ребенка, искаженного восприятия им действительности и себя в ней.

Соответствующее и полноценное сотрудничество детского сада и семьи должно привести к интеграции воспитательной деятельности. В этой связи организация сотрудничества семьи и детского сада является сегодня одной из наиболее актуальных и острых проблем дошкольной педагогики, требующей поиска оптимальных путей гармоничного и эффективного разрешения.

Изложение основного материала статьи. Работа с родителями в первую очередь должна начинаться с подготовки педагогического коллектива. Работники детского сада должны в совершенстве знать не только свои права, но и права родителей и детей. Это предполагает анализ нормативных документов на международном, федеральном и региональном уровне. Особое внимание стоит уделять изучению положений ФГОС ДО [4].

Вовлечение родительской общественности в учебно-воспитательный процесс организации дошкольного образования, согласно ФГОС ДО, является одним из обязательных компонентов содержания деятельности воспитателей на современном этапе. Кроме того, в системе принципов реализации дошкольного образования одним из них в тексте ФГОС ДО прописан принцип сотрудничества организации с семьей.

Перечень задач, которые ставятся перед современным дошкольным образованием, согласно указанному документу, включает:

- необходимость обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей;

- организацию мероприятий по оказанию помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития [6].

Наряду с вышесказанным, в Стандарте уточняется, что в содержательном разделе образовательной программы ДО необходимо представить пути и особенности сотрудничества педагогического коллектива учреждения дошкольного образования с семьями воспитанников [6].

Все перечисленные нормативные требования необходимо доносить до работников учреждений дошкольного образования посредством организации заседаний педсоветов, педагогических семинаров, круглых столов и т.п., на которых будет реализовываться не только детальное изучение государственных и общественных требований к сущности взаимодействия детского сада и семьи, но и осуществляться разработка стратегии, путей и форм его реализации.

Последующие действия требуют определенную работу, направленную на прямое общение с родителями [4]. Основой продуктивного сотрудничества детского сада с родителями является соблюдение отношений партнерства в воспитании ребенка. Семья и учреждение дошкольного образования – это две среды, которые особым образом влияют на ребенка. Эффективность этого воздействия должна быть закреплена системным партнерским взаимодействием.

По мнению Ю.А. Гладковой, слабое общение педагогов и родителей связано с отсутствием определенной технологии повышения психолого-педагогической культуры родителей. Помимо этого, они не осознают суть сотрудничества. Следовательно, у родителей наблюдается низкий уровень знаний о возрастных особенностях детей, о типологических особенностях и т.п. [2].

По словам А.А. Токарева, ДОО и семья – это «два «университета», которые стоят у истоков общего и индивидуального воспитания и обучения ребенка. К сожалению, им часто не хватает взаимопонимания, терпения, чтобы они могли «услышать» друг друга. Давно известно, что обучение и воспитание ребенка только тогда дает положительные результаты, когда осуществляется в комплексе, через взаимодействие детского образовательного учреждения и семьи» [5, с. 70-71].

К основным причинам и проблемам, которые усложняют процесс гармоничного взаимодействия, относятся:

- отсутствие компетенции педагогов по построению гармоничного сотрудничества с родителями;
- отсутствие абсолютного доверия со стороны последних к педагогическому коллективу ДОО по вопросам воспитания и развития детей.

По нашему мнению, родители проявляют активность и высокую гражданскую ответственность, если отношения с педагогами строятся на открытости, доверии, сотрудничестве, взаимодействии.

Положительные результаты в воспитании детей достигаются при умелом сочетании разных форм сотрудничества, при активном включении в эту работу всех членов коллектива дошкольного учреждения и членов семей воспитанников. Анализ педагогических источников [7; 3] позволяет определить тематико-содержательные группы форм эффективного взаимодействия педагогического коллектива организации дошкольного образования и родительской общественности (см. рис. 1).



Рисунок 1. Тематико-содержательные группы форм взаимодействия педагогического коллектива ДОО и родителей

По нашему мнению, в рамках данного исследования целесообразно указать основные направления партнерства учреждения дошкольного образования и родительской общественности. Вслед за Т.Н. Дроновой [3], к данным направлениям отнесем следующие:

- 1) Диагностическое направление (опросы, анкетирование, беседы);

2) Информационное направление (размещение информационных материалов на стендах, сайте ДОО, раздаточных материалах (буклеты, листовки и т.п.));

3) Рекламное направление (дни открытых дверей, неделя дошколенка, открытые смотры творческой деятельности воспитанников);

4). Партнерские мероприятия ДОО и семей (родительские собрания, семинары, круглые столы, групповые, подгрупповые и индивидуальные консультации);

5) Совместные мероприятия педагогического коллектива, воспитанников и их родителей (конкурсы, праздники, игры, соревнования, марафоны, интеллектуальные викторины, состязания на ловкость и смекалку).

Успешность построения эффективного и гармоничного партнерства между организацией дошкольного образования и родительской общественностью требует обеспечения ряда организационно-педагогических и психолого-педагогических условий.

Партнерство считается одним из лучших способов достижения взаимопонимания. Предложение контактов может быть богатым и разнообразным. Перспективы воспитания с партнерским участием родителей будут существовать тогда, когда будут учитываться не только ожидания семей, но и будет определена сфера, качество и частота ее участия в учебно-воспитательном процессе ДОО.

По нашему мнению, понимание родителей себя в роли партнеров учебно-воспитательной и развивающей деятельности, а не только «заказчиков» образовательных услуг позволит повысить уровень продуктивности образовательных результатов и адаптивности детей в социальной среде.

Работа с родительской общественностью не должна реализовываться волнообразно. Эффективность и успешность партнерского взаимодействия могут быть достигнуты при условии его систематичности и соблюдении определенной технологии (программы), включающей содержание деятельности и указание субъектов, ответственных за его реализацию.

Организатором и координатором сотрудничества дошкольного учреждения с семьями воспитанников является заведующий детским садом, который содействует установлению системы воспитания детей в семье и детском саду, спланировав для решения этой задачи педагогический коллектив и родителей. Однако ведущим субъектом по инициативности и организации эффективного социального партнерства между ДОО и семьями воспитанников является воспитатель группы. Часто педагоги дошкольного образования сталкиваются с трудностями в организации партнерства с родителями и нуждаются в повышении своей компетентности по взаимодействию с семьями воспитанников детского сада. В этой связи целью администрации и педагогов дошкольного учреждения является создание общего образовательного пространства семьи и ДОО для формирования, развития и социализации дошкольника [1]. Так, согласованное скоординированное взаимодействие педагога, специалистов, администрации ДОО выступает залогом эффективного взаимодействия с семьей, обеспечение системы работы, сбалансированности деятельности по педагогическому образованию родителей, защиты прав и законных интересов детей.

Достичь высокого качества в развитии, полностью удовлетворить интересы родителей и детей, создать это единое пространство возможно только при систематическом взаимодействии ДОО и семьи [1].

Выводы. Так, на современном этапе развития дошкольного образования вопросы сотрудничества и взаимодействия родителей и воспитателей ДОО является не только рекомендацией, а необходимым условием, прописанным в тексте ФГОС ДО. Построение эффективного сотрудничества между ДОО и родительской общественностью можно путем соблюдения ряда условий. Во-первых, участие в социальном партнерстве должно быть обоюдным и осознанным со стороны всех субъектов взаимодействия. Во-вторых, к социальному партнерству должны привлекаться не только воспитатели, но и администрация, а также другие специалисты ДОО. В данном контексте со стороны администрации должна выступать инициатива по организации деятельности, направленной на повышение компетентности сотрудников в аспектах построения сотрудничества с семьями воспитанников. В-третьих, партнерство должно быть согласованным, скоординированным и систематическим. В-четвертых, гармоничное сотрудничество родителей и ДОО возможно только в контексте реализации всех направлений партнерства в рамках эффективных форм совместной деятельности.

Литература:

1. Альчикова А.С., Зотова И.В. Методика конструктивного взаимодействия ДОУ и семьи // *European science*. – 2019. – № 4 (46). – С. 66.
2. Гладкова Ю.А. Деятельность дошкольного учреждения по повышению психолого-педагогической культуры современной семьи. Автореферат... дис. канд пед наук. – М., 2009. – 32 с.
3. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений». – М., 2002.
4. Петрова А.А. Современные пути сотрудничества детского сада и семьи // *Colloquium-journal*. – 2019. – № 24. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-puti-sotrudnichestva-detskogo-sada-i-semi>
5. Токарев А.А. Участие родителей в образовательном процессе ДОУ // *Мир современной науки*. – 2013. – № 2. – С. 70-71.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Государственные нормативные акты. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 15.05.2019).
7. Шурмина Т.В. Построение партнерских взаимоотношений музыкального руководителя ДОУ с родителями в контексте ФГОС ДО // *Проблемы педагогики*. – 2017. – № 5. – С. 37-39

УДК 384-12

кандидат педагогических наук Гаврилина Ольга Викторовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Аннотация. Рассматривается проблема применения в учебном процессе начальной школы компьютерных игровых технологий. Обоснована необходимость разработки обучающих компьютерных игр по математике как важной составляющей современной виртуальной образовательной среды.

Ключевые слова: познавательная активность, игровые технологии, математика, начальная школа.

Annotation. The problem of using computer gaming technologies in the educational process of primary schools is considered. The necessity of developing training computer games in mathematics as an important component of the modern virtual educational environment is substantiated.

Keywords: cognitive activity, game technologies, mathematics, primary school.

Введение. В настоящее время в образовательных учреждениях широко используются новые методики обучения, включающие применение современных информационных технологий. Актуальной является проблема повышения активности учащихся в учебной деятельности, и интерактивные технологии как одно из средств решения данной проблемы занимают в обучении важное место. Разработка методики применения в составе интерактивных компьютерных технологий обучения игровых задачных ситуаций относится к перспективным направлениям исследования проблемы активизации познавательной деятельности учащихся. Внедрение в образовательную практику наиболее эффективных решений данной проблемы на основе использования средств ИКТ является на сегодня актуальной задачей педагогической науки, которая требует серьезной психолого-педагогической и методической проработки.

Различные аспекты проблемы применения в обучении игровых технологий исследовались в философии (Платон, И. Кант, Г. Гегель, Ф. Шиллер и др.), психологии (Д.Б. Эльконин, К. Гросс, В. Штерн, З. Фрейд и др.), педагогике (П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров, Г.К. Селевко, В.В. Грамалин, В.Е. Пешкова и др.). Современный этап развития образовательной среды определяет необходимость разработки новых подходов к решению данной проблемы.

Настоящее исследование посвящено вопросам разработки и применения в учебном процессе цифровых образовательных ресурсов, включающих использование игровых технологий обучения.

Актуальность избранного направления исследования определяется недостаточностью применения компьютерных игровых технологий (КИТ) в начальной школе и ограниченностью их видового разнообразия. Разработка данного направления исследования связана необходимостью разрешения следующих противоречий:

- 1) между необходимостью применения в обучении современных образовательных технологий деятельностного типа и традиционными подходами к организации учебного процесса;
- 2) между дидактическим потенциалом современных компьютерных игровых технологий и недостаточной разработанностью теоретических и методических основ использования данных технологий при организации учебного процесса по математике в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. На федеральных образовательных порталах Единая коллекция ЦОР (school-collection.edu.ru) и ФЦИОР (fcior.edu.ru) находятся электронные образовательные ресурсы по разным предметам и для разных классов, которые можно использовать для изучения нового материала, актуализации знаний, практической работы учащихся.

Не всегда, готовые ЦОР по предметам удовлетворяют всем требованиям педагогов. А изменение данных ресурсов требует больших временных и интеллектуальных затрат, требующих специальных навыков в области информационных технологий. Для решения этой проблемы используются сервисы веб 2.0, в которых педагог может без специальных навыков создать интерактивные игровые задания на классификацию, заполнение таблиц, решение кроссвордов и др.

Дидактические игры для начальной школы можно создавать с помощью специальных онлайн-сервисов. Например: Quizlet, Padlet, Thinglink, BrainFlips, ProProfs, Classtools.net, PurposeGames, StudyStack, LearningApps.

Стоит отметить, что большинство ресурсов англоязычные, и не поддаются русификации. В рамках статьи были изучены и освоены платформы: LearningApps; Quizlet; StudyStack; Umaigra.

Рассмотрим подробнее платформы на основе готовых примеров.

1. LearningApps.org является приложением Web 2.0 для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей [1].

Существующие модули могут быть непосредственно включены в содержание обучения, а также их можно изменять или создавать в оперативном режиме. Целью является также собрание интерактивных блоков и возможность сделать их общедоступным. Такие блоки (так называемые приложения или упражнения) не включены по этой причине ни в какие разборы достаточно просто. На главной странице сайта имеется специальная кнопка «Показать помощь», ознакомившись с которой освоение сайта становится доступным. Нажимая «Далее», табличка будет перемещаться по пунктам меню и разделам сайта, объясняя возможности каждого из них. Данное приложение является одним из самых популярных сервисов для создания интерактивных упражнений. Большой спектр различных шаблонов, доступных на данном сайте, помогает разрабатывать упражнения и игры. Для преподавателя есть возможность создать по шаблону более 26 видов упражнений (Например, «Пазлы», «Найди пару», «Найди соответствие», «Установи последовательность», «Викторина с выбором правильного ответа», «Кроссворд» и многих других). Также есть возможность создать свой класс внутри приложения и вместе с учениками создавать упражнения. Тем самым ученики получают возможность проверить и закрепить свои знания в увлекательной игровой форме, а это вовлекает их и усиливает интерес к обучению.

Приведем описание некоторых шаблонов приложения LearningApps.org., с помощью которых можно создать учебные игры:

- «Кто хочет стать миллионером» – это приложение на основе популярного во многих странах телешоу. В приложении несколько заданий, уровень сложности которых постепенно возрастает;

- «Слова из букв» – обучающая игра, суть которой состоит в составлении слова из букв, расположенных в сетке рядом друг с другом. Слова можно располагать не только по вертикали и горизонтали, но и по диагонали;

- Найти пару – с помощью этого шаблона можно создавать упражнения, в которых необходимо найти пару: текст или картинка, видео или аудио;

- Классификация – можно создать от двух до четырёх групп, с которыми надо соотнести различные элементы. Все элементы сразу «рассыпаны» на рабочем столе в виде табличек, их надо перетаскивать мышкой в соответствующие поля;

- Скачки – ход игры изображается в виде всадников, участвующих в скачках. После каждого ответа положение всадников изменяется в зависимости от правильности и скорости ответов.

Плюсом данного сервиса является то, что сервис поддерживает несколько языков, в том числе и русский. Кроме того, создав своё упражнение можно получить ссылку для отправки по электронной почте или код для встраивания в блог или сайт. Имеется возможность сохранения упражнений в коллекциях сайта. Для начала работы на сервисе необходимо зарегистрироваться на сайте <http://learningapps.org>. Регистрация является бесплатной. Затем войти под своим логином и паролем.

В галерее сервиса имеется возможность познакомиться с уже имеющимися работами, для этого необходимо нажать «Все упражнения».

Представлен широкий спектр учебных предметов, по темам которых имеются работы.

Для создания своих интерактивных приложений LearningApps предлагает два способа:

1. Через редактирование приложений, созданных другими пользователями.
2. Через шаблон.

Покажем алгоритм создания игры «Найди пару». Для разработки данного задания в среде LearningApps.org используется тип задания – Распределение.

Ученику предлагается найти значение выражения. Помимо необходимых значений выражений, есть лишние, которые предоставляют обучающему выбор и вводят их в ситуацию затруднения. Если задание выполнено верно, то появится окно с поздравлением, в случае если задание выполнено неверно, его необходимо переделать.

Игра «Осенний листопад».

Для разработки данного задания в среде LearningApps.org используется тип задания – Распределение. Обучающимся необходимо соединять пары математическое выражение-значение выражения. Если пара составлена верно, то она исчезает с экрана, тем самым приближая игру к завершению. Игра заканчивается, когда все пары составлены верно.

Игра «Математический цветок».

Для разработки данного задания в среде LearningApps.org используется тип задания – Заполнение. Интерактивное задание в среде LearningApps.org. В данном задании предлагается вспомнить таблицу умножения и деления на 4, а также правильное написание чисел. За каждую неправильно выбранную букву будет отрываться один лепесток от цветка. В момент, когда отпадет последний лепесток, уровень считается проигранным.

Задание целесообразно использовать на уроке для обобщения знаний по теме «Таблица умножения и деления на 4». Класс можно разделить на группы, которые по очереди будут отвечать на вопросы. Команда, у которой останется большее количество лепестков, считается победителем.

Игра «Кто хочет стать миллионером».

Правила игры идентичные известной игре «Кто хочет стать миллионером». На экране по очереди высвечиваются вопросы разной сложности. Если ответ неверный, то можно начать игру заново. Можно создать неограниченное количество вопросов на одну позицию, которые будут генерироваться при каждом запуске по-разному. Это дает возможность сыграть в игру несколько раз без повторения заданий.

В ходе исследовательской работы изучена еще одна платформа для создания интерактивных учебных игр.

3. Quizlet – бесплатный русскоязычный сервис, в котором можно создать учебный модуль с применением флешкарточек. Данные карточки закрепляются в 7 разных режимах:

- Режим просмотра карточек.
- Режим «Правописание» (введите то, что слышите).
- Режим «Заучивание».
- Режим «Тест».
- Игра «Подбор» (перетаскивайте соответствующие элементы друг на друга, и они будут исчезать с экрана).
- Игра «Гравитация».
- Quizlet Live [2].

В Quizlet подобрано множество увлекательных материалов, созданных пользователями со всего мира, которые можно изменять и использовать на свое усмотрение. Любой может использовать Quizlet, чтобы изучать контент, созданный другими пользователями, или создавать свои учебные модули.

Данная платформа позволяет создавать модули с текстом, добавлять изображения (пользователи с бесплатными учетными записями могут использовать изображения из галереи Quizlet, а пользователи с платными – загружать свои).

На данном сервисе есть раздел «Для учителей», в котором приводится множество полезных ресурсов для преподавателей, которые хотят использовать Quizlet со своими учениками. На данной платформе можно начать работу с краткого руководства по началу работы для учителей, созданного специально для преподавателей, которые только начинают работать с Quizlet и которым необходимо настроить работу для своих учеников быстро и эффективно.

Приведем описание некоторых режимов закрепления флэш-карточек.

Игра «Гравитация». В игре начинают падать астероиды, необходимо вводить ответы. Каждый правильный ответ на один шаг приближает к переходу на следующий уровень. По мере повышения уровня сила притяжения усиливается, и астероиды начинают падать все быстрее и быстрее. Вопросы, на которые ученики ответили неправильно, возвращаются в виде красных астероидов. Если неправильно ответить на красный вопрос, игра закончится.

Quizlet Live - это увлекательная игра для использования на уроках, в ходе которой ученики работают в командах, сопоставляя термины и определения. Команда, которая первой без ошибок подберет определения ко всем терминам, побеждает. Игры Quizlet Live бесплатны для всех учителей, у которых есть учетная запись Quizlet.

2. StudyStack – бесплатный онлайн-сервис, предназначенный для создания различного типа дидактических материалов в целях проверки знаний учащихся в форме вопрос-ответ в виде различных тестов и игр. Сложность может представлять только то, что это англоязычный сайт и нет возможности переключения на русский язык [3].

С помощью StudyStack можно создать дидактический материал разного типа. Сервис предназначен для создания электронных карточками для запоминания информации: новых терминов, иностранных слов, дат событий и т. п. С помощью карточек можно не только изучать, но и проводить самоконтроль знаний. Для этого в сервисе существует возможность из набора карточек создавать различные задания, например, кроссворд или тест. Можно использовать для создания упражнений и библиотеку с готовыми картами. Созданные таким образом задания позволяют моделировать различные игровые ситуации в учебном процессе по предмету.

Достоинством данного сервиса является то, что создав одну форму с вопросами-ответами, можно выбрать различные виды заданий, например, кроссворд или тест. А также есть возможность воспользоваться уже имеющимся банком карточек, достаточно только выбрать раздел и тему.

Сервис StudyStack очень прост в использовании. Прежде всего, нужно зарегистрироваться на сайте <http://www.studystack.com>. Сделать это можно двумя способами:

- через аккаунт Facebook;
- заполнить регистрационную форму.

После регистрации можно приступить к созданию карточек. Для этого необходимо нажать на ссылку «Create new stack» (создать новый стек). На открывшейся странице находятся три вкладки «Settings», «Data», «Slides». На вкладке «Settings» присваивается имя для новой карточки («StackName»), описание («Description») и указывается, к какой категории она относится («Category»). Во вкладке «Data» вводятся данные для задания в виде вопрос («Question») – ответ («Answer»). После этого необходимо сохранить продукт «Save». Далее, на расположенных ниже картинках необходимо выбрать тип задания. Программа сама создаст из ваших вопросов и ответов ту игру, которую вы выберете [3].

Если ученик не знает ответа, то у него есть возможность нажать на кнопку «don't know» и отложить его, чтобы вернуться к нему позже. Если же он уверен в своем ответе, то для проверки необходимо нажать на карточку. После этого появится правильный ответ.

По окончании работы выводится результат, где указано затраченное время и процент правильно выполненных заданий.

Для более интересной работы из набора карточек можно создать игры, нажав на соответствующую иконку игры.

Для примера приведем описание игры *Matching*. Учащимся необходимо соединять карточки, которые друг другу равнозначны. Если карточки соединены правильно, то появляется часть изображения. Задача учащегося полностью «раскрыть» изображение.

3. Umaigra. Это российская разработка. Сервис позволяет создавать дидактические игры с использованием прототипов. Данная платформа позволяет создавать простые, но увлекательные игры по шаблону. Предлагается 8 типов игр: фараон, сядь на поезд, воришка-кот, заколдованный замок, и др. Описание каждой игры (типа заданий, на кого рассчитана и пр.) можно найти в онлайн-сервисе. Плюсами данного сервиса является:

- несколько типов упражнений для игр;
- возможность устанавливать временные ограничения и уровни сложности;
- русский язык сервиса;
- возможность поделиться ссылкой на созданную игру.

New-модуль: возможность создавать классы и отслеживать результаты обучающихся в разделе Class [4].

Игра «Авиа перелет». Для разработки данного задания использовался сервис Umaigra. Ученик совершает перелет в один знаменитый город, проходя различные этапы (уровни). Число этапов в одном путешествии варьируется от 1 до 5. На этапе «Билет» ученик приобретает билет, отвечая на вопросы кассира. На этапе «Регистрация» ученик регистрирует багаж, выбирая правильные сумки из привезенных на тележке. На этапе «Посадка» ученик проходит контроль через X-лучи, перетаскивая в корзину объекты с неправильными ответами. На этапе «Полет» пытается маневрировать самолетом, чтобы попасть в облака с правильными ответами. Каждое попадание слегка увеличивает скорость самолета.

На этапе «Прибытие» забирает свой багаж, перетаскивая правильные сумки с конвейерной ленты на тележку. Чтобы добраться до места назначения ученик должен пройти все этапы, представленные в игре. Как вариант, ученики могут выбрать город куда лететь.

Разработанные задания могут быть включены в урок математики по теме «Таблица умножения и деления на 2» на различных этапах. Также допускается использование данных приложений при выполнении домашнего задания.

Выводы. Анализ игровых платформ позволил нам выбрать наиболее пригодные из них в дидактическом отношении. В качестве инструмента для разработки заданий в настоящей работе использовались платформы LearningApps, Quizlet и Umaigra. Эти сервисы просты для самостоятельного освоения, поддерживают русский язык и имеют широкий спектр дидактических возможностей. Помимо познавательной компоненты, разработанные задания направлены на то, чтобы учащийся отрабатывал такие навыки как умение классифицировать, сопоставлять, анализировать, принимать решения, делать выводы.

Подводя итог, можно сделать вывод, что использование компьютерных обучающих игр может способствовать развитию мыслительных навыков, активизации познавательных процессов в учебной деятельности.

Литература:

1. LearningApps.org – interaktive und multimediale Lernbausteine [Электронный ресурс] – URL <https://learningapps.org> (Дата обращения 27.04.2020)
2. Quizlet [Электронный ресурс] – URL <https://quizlet.com/latest> (дата обращения 27.04.2020)
3. StudyStack [Электронный ресурс] – URL <https://www.studystack.com> (дата обращения 27.04.2020)
4. Umaigra – play to learn [Электронный ресурс] – URL <http://www.umapalata.com/uschool/us.asp?chi=Tch&LANG=RU> (дата обращения 27.04.2020)

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО

Горбунова Наталья Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ И ЭМПИРИЧЕСКИЙ МЕТОД РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье рассмотрена сущность тестирования как метода педагогического контроля и эмпирического метода реализации психолого-педагогических исследований. В работе рассмотрены педагогические подходы к определению сущности понятия «тест», основные признаки и критерии качества тестов, ведущие функции тестирования как метода, особенности деятельности в рамках использования данного метода.

Ключевые слова: тест, тестирование, педагогическое тестирование, психологическое тестирование, тестовые задания, диагностика, метод педагогического контроля, метод оценивания учебных достижений, эмпирический метод реализации психолого-педагогических исследований, функции тестирования, классификация тестов по функциональному признаку.

Annotation. The article considers the essence of testing as a method of pedagogical control and an empirical method of implementing psychological and pedagogical research. The paper considers pedagogical approaches to defining the essence of the concept of "test", the main features and criteria for the quality of tests, the leading functions of testing as a method, and the features of activities within the use of this method.

Keywords: test, testing, pedagogical testing, psychological testing, test tasks, diagnostics, method of pedagogical control, method of evaluating educational achievements, empirical method of implementing psychological and pedagogical research, testing functions, classification of tests by functional attribute.

Введение. В рамках педагогической науки термин «метод» рассматривается с различных аспектов. Прежде всего, педагогической наукой изучаются методы обучения и воспитания личности. Однако наряду с ними существуют и методы оценки достижений обучающихся, а также методы реализации психолого-педагогических исследований, ведущими и которых являются теоретические и эмпирические.

Предметом данной статьи является метод тестирования. В рамках педагогической науки данный метод рассматривается в разных значениях. Итак, обратимся к изучению сущности метода тестирования в контексте современного психолого-педагогического знания.

Изложение основного материала статьи. По мнению В.М. Кадневского, в современном мире тесты стали важной составляющей жизнедеятельности общества. Их универсализм, широта применения, высокий уровень объективности получаемых результатов позволяют говорить о тестах как о феномене человеческой цивилизации [3].

В широком смысле тестирование понимается как система психолого-педагогических заданий, направленных на исследование отдельных черт и качеств человека. В научном контексте тестирование представляет собой один из эмпирических методов исследования, который широко применяется в рамках педагогической науки.

Анализ теоретических источников позволяет определить два основных отношения к методу тестирования в педагогической науке. Итак, в педагогике тестирование понимается как:

- одна из наиболее распространенных форм педагогического контроля;
- в значительной степени точный научный метод определения сформированности того или иного достижения или личностного образования.

Как метод оценки образовательных достижений тестирование получило огромное распространение в отечественной системе образования, особенно с момента участия России в Болонском процессе и интеграции в европейское образовательное пространство.

Актуальность тестового метода педагогического контроля объясняется его преимуществами перед другими традиционными формами контроля, а именно:

- возможностью количественного измерения уровня знаний;
- полным охватом знаний при тестовом контроле;
- наличием равных для всех правил проведения педагогического контроля и адекватной интерпретации тестовых результатов;
- систематичностью контроля и индивидуальным подходом.

Преимущества метода тестирования обеспечиваются при условии создания качественных тестов. По мнению В.С. Аванесова, качество теста определяется по таким критериям, как:

- надежность;
- валидность;

- объективность [1].

Требование надежности заключается в обеспечении устойчивости последовательных результатов контроля. Валидность отвечает на вопрос о том, что именно выявляет тест, насколько он пригоден для выявления того, для чего предназначен. Понятие валидности отражает идею соответствия форм и методов тестового контроля, его цели. Оценить валидность можно по экспертным оценкам материала, который должен соответствовать определенным требованиям. Объективность в педагогическом аспекте тестирования обеспечивается использованием стандартных тестовых программ и технических средств контроля [2].

Ю.З. Кушнер выделяет также такие признаки тестов, как модельность и стандартизованность. Модельность означает, что испытание, реализуемое с помощью тестов, состоит из заданий, которые выражают какое-то комплексное целое. Стандартизованность теста обеспечивает единообразные процедуры его проведения и оценки выполнения. Стандартизация затрагивает словесные инструкции, материалы, время, а также окружающую обстановку [5].

Как эмпирический метод научного исследования тестирование позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий [2].

При тестировании в рамках эмпирической части психолого-педагогических исследований происходит сравнение обучающихся или групп учеников, в этой связи возникает необходимость использования определенной единицы измерения. Чаще всего результаты выполнения теста сравниваются с числом выполненных заданий за определенное установленное время. За единицу измерения в таком случае берется время выполнения одного задания. Исследователь сравнивает свои исследуемые объекты с числом выполненных заданий за определенный промежуток времени.

Применение тестовых заданий дают исследователю возможность диагностировать меру выраженности определенного личностного свойства или психологической характеристики испытуемого, а также выявить отношение его к объектам, явлениям и т.д. Результатом тестирования как метода научного познания является количественная характеристика, показывающая меру выраженности исследуемой у личности особенности. Данная количественная характеристика должна соотноситься с установленными для респондентов исследования нормами.

Обращение к методу тестирования в рамках психолого-педагогических исследований позволяет определить имеющийся уровень развития некоторого свойства в объекте исследования и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период [2].

В основе метода тестирования – понятие теста. Тест является измерительным средством, поэтому он должен соответствовать четким и понятным методическим требованиям.

Психологический словарь определяет понятие теста как «краткое, стандартизированное, обычно ограниченное во времени психологическое испытание, предназначенное для установления в сравниваемых величинах межличностных различий» [7].

В своей монографии «Тестирование учебных достижений» В.С. Ким приводит более пяти определений понятия «тест», отмечая, что все они существенно отличаются друг от друга и при этом широко используются в научной литературе. По его мнению, это объясняется весьма широким распространением тестов и тестовых технологий в различных отраслях современных знаний [4].

Как было отмечено выше, тестирование в широком смысле представляет собой и метод педагогического контроля, и эмпирический метод реализации научных исследований. Так, в рамках данного исследования, рассматривая первое значение метода тестирования, наиболее точным нам выдается определение теста, данное В.С. Аванесовым. По мнению ученого, рассматриваемый нами термин означает систему заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности, позволяющую качественно оценить структуру и измерить уровень подготовленности обучающихся и студентов [1].

С точки зрения восприятия тестирования в значении эмпирического метода реализации научных исследований, нам импонирует определение теста, сформулированное В.Д. Шадриковым. Ученый определяет тест как стандартизованную психологическую методику, направленную на диагностику качеств, состояний и функциональных характеристик личности и их количественную оценку [9].

А.В. Поповым выделены три основные взаимосвязанные функции тестирования, а именно:

- диагностическая;
- обучающая;
- воспитательная [6].

Диагностическая функция ведущая в системе функциональности метода тестирования. Она направлена на оценку образовательных достижений обучающихся или сформированности у них определенных личностных образований. По скорости, широте и объективности диагностирования анализируемый нами метод превосходит другие методы оперативного контроля.

Обучающая функция исследуемого нами метода заключается в мотивировании обучающегося к активизации познавательной деятельности, совершенствованию уровня достижений или сформированности определенных личностных качеств.

Воспитательная функция тестирования проявляется в периодичности контроля, что дисциплинирует и систематизирует деятельность обучающихся, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях [7].

М.Б. Челышкова выделяет также развивающую, организующую, управленческую и прогностическую функции тестирования.

Развивающая функция тесно связана с обучающей и воспитательной, поскольку проявляется в дополнительной рефлексии и мотивации к совершенствованию по результатам промежуточного тестирования. Организующая функция проявляется в изменении структуры учебного процесса с опорой на тестовые методы. Управленческая функция связана с анализом результатов тестирования и принятием решений для повышения уровня учебных достижений. Прогностическая функция тестирования позволяет предсказать потенциальные возможности педагогического процесса [8].

По функциональному признаку (назначение тестов относительно предмета исследования) различают:

- тестирование интеллекта – методики психологической диагностики, предназначенные для выявления умственного потенциала индивида;
- тестирование креативности – совокупность методик для изучения и оценки творческих способностей личности (креативности);

- тестирование достижений – методики, на основе которых определяют ступени развития конкретных знаний, умений, навыков личности;
- личностные тесты – методики психодиагностики, на основе которых определяют различные черты личности и ее характеристики: вкусы, ценности, отношение к людям, эмоциональные и мотивационные признаки, типичные модели поведения;
- проективное тестирование – методики, направленные на выявление определенных психических признаков личности. Они предусматривают применение стимулов, реагируя на которые человек проявляет свои характерные черты [8].

Сегодня тесты широко используются в практической психологии. Именно в этой области были разработаны методические критерии их построения, использования, проверки и обработки. Эти критерии с определенными оговорками можно признать и в значении обязательных для педагогических тестов. Классическая теория тестов основывается на статистических методах анализа результатов тестирования.

При разработке материалов тестирования первоочередное значение приобретает проблема выбора задач равной сложности. Чтобы решить эту проблему, необходимо проводить предварительные многократные пробы тестов в специальных группах респондентов, после анализа и обработки результатов при необходимости вносить изменения. Чаще всего задание теста обнаруживает определенный признак, а все задания в целом соответствуют определенной цели: измерять только то, что нужно знать исследователю.

Однако метод тестирования имеет определенные границы использования. Существуют сложные и многоплановые характеристики и личностные образования, для диагностики развития или сформированности которых не могут применяться тестовые методики.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что в рамках психолого-педагогического знания существует два основных подхода к определению сущности тестирования. Оно рассматривается в значении метода педагогического контроля, а также эмпирического метода реализации психолого-педагогических исследований.

Обобщая данные подходы, мы понимаем тестирование в образовании как метод, позволяющий оперативно и беспристрастно выявлять глубину, объем, структуру, содержание, иерархию знаний, умений и навыков, а также сформированность определенных личностных образований. Независимо от точки зрения на процесс тестирования, тесты должны обладать такими признаками, как валидность, надежность, объективность, модельность и стандартизованность. Только при наличии данных показателей тестовые задания могут использоваться в значении инструмента научного измерения.

Литература:

1. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. – М.: МИСиС, 1989. – 176 с.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия». 2005. – 152 с.
3. Кадневский В.М. Тестовая культура как феномен цивилизации // Образование: исследовано в мире. – М.: ОИМ.RU. – Режим доступа: <http://www.oim.ru>
4. Ким В.С. Тестирование учебных достижений. – [монография]. – Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007. – 214 с.
5. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие). – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
6. Попов А.В. Тестирование как метод контроля качества знаний студентов // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2013. – №. – С. 283-286.
7. Психологический словарь. / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1983. – С. 370
8. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
9. Шадриков В.Д. Психодиагностика и психопрогностика // Профессиональная ориентация и обучение. Ярославль. 1988. – С. 3-9

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Гребенникова Вероника Михайловна
ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация. В статье анализируются факторы роста популярности программ академической мобильности в современном мире. Рассмотрена динамика основных показателей, характеризующих мобильность студентов, преподавателей и научных работников, таких как численность студентов, участвующих в программах академических обменов; доля иностранцев в общей численности студентов государства. Сделан вывод о том, что наибольшую активность в части реализации программ академической мобильности проявляют страны Европейского Союза и англосаксонского мира. Для англоязычных стран преимущественной моделью обучения иностранных студентов является реализация длительных образовательных программ. В ЕС была разработана концепция, в рамках которой посещение другого государства с образовательной целью может носить краткосрочный характер. Для того, чтобы такие программы были более эффективны предложена система зачетных единиц ECTS, позволяющих единообразно учитывать объем знаний, полученный в разных образовательных учреждениях. На основании анализа места России на рынке образовательных услуг обоснован тезис о необходимости развития программ академической мобильности в рамках ЕАЭС.

Ключевые слова: экспорт образовательных услуг, студенческие обмены, программы академической мобильности, ERASMUS, кредитная система взаимозаменяемости курсов обучения.

Annotation. The article analyzes the factors of increasing popularity of academic mobility programs in the modern world. The dynamics of the main indicators that characterize the mobility of students, teachers and researchers, such as the number of students participating in academic exchange programs; the share of foreigners in the total number of students in the state. It is concluded that the countries of the European Union and the Anglo-Saxon world are most active in implementing academic mobility programs. For English-speaking countries, the preferred model for teaching foreign students is the implementation of long-term educational programs. The EU has developed a concept in which a visit to another country for educational purposes can be of a short-term nature. In order for such programs to be more effective, we have proposed a system of ECTS credits that allow for uniform consideration of the amount of knowledge obtained in different educational institutions. Based on the analysis of Russia's place in the market of educational services, the thesis about the need to develop academic mobility programs within the framework of the EEU is substantiated.

Keywords: export of educational services, student exchanges, academic mobility programs, ERASMUS, credit system of interchangeability of training courses.

Введение. Для представителей научных и образовательных кругов возможность взаимодействия с коллегами в других городах собственной страны или иных странах мира традиционно является одним из важнейших факторов профессионального и учебного развития. Обмен опытом, возможность прохождения стажировки или практики в крупнейших учебных и исследовательских центрах, равно как и возможность выступить в качестве базы для обучения приглашенных студентов или работы преподавателей – свидетельство конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг, его высокой вовлеченности в функционирование системы образования в целом.

Изложение основного материала статьи. Одной из причин повышения мобильности, стало собственно повышение числа людей, получающих высшее образование. По данным ЮНЕСКО в 1970 г. в мире насчитывалось всего 29 млн студентов вузов. К 2000 г. этот показатель вырос более чем в три раза и достиг 100 млн, а к 2025 г. в мире будет не менее 260 млн студентов, обучающихся в системе высшего образования (рисунок 1).

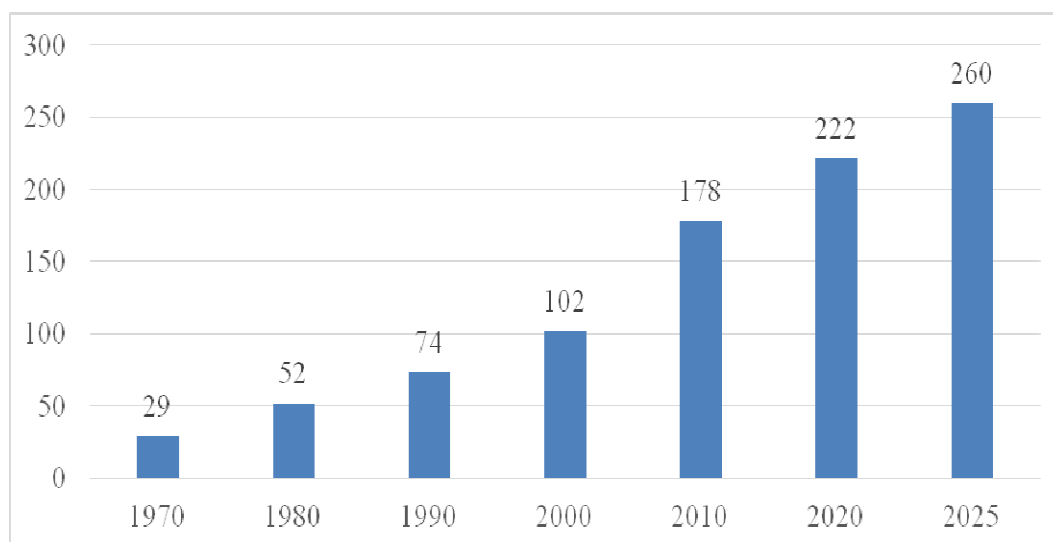


Рисунок 1. Общая численность лиц, обучающихся в системе высшего образования в мире, млн. чел.¹

Конечно, в значительной степени рост числа лиц, получающих высшее образование обусловлен общим ростом численности населения планеты, однако, не менее важно и то, что доступность высшего образования во второй половине XX в. заметно выросла. В определенной степени рост образованности населения обусловлен требованиями рынка труда, так как растет потребность в специалистах более высокого уровня. С другой стороны, налицо стремление граждан к получению образования более высокого уровня. По мере роста интереса к образованию, его востребованности, возник и стал развиваться институт академической мобильности. Если мы проанализируем общие данные о числе студентов, проходящих обучение за рубежом, то увидим, что к 2018 г. их общее число превысило 5 млн человек (рисунок 2).

¹ Официальный сайт ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.unesco.org> (дата обращения: 10.04.2020)

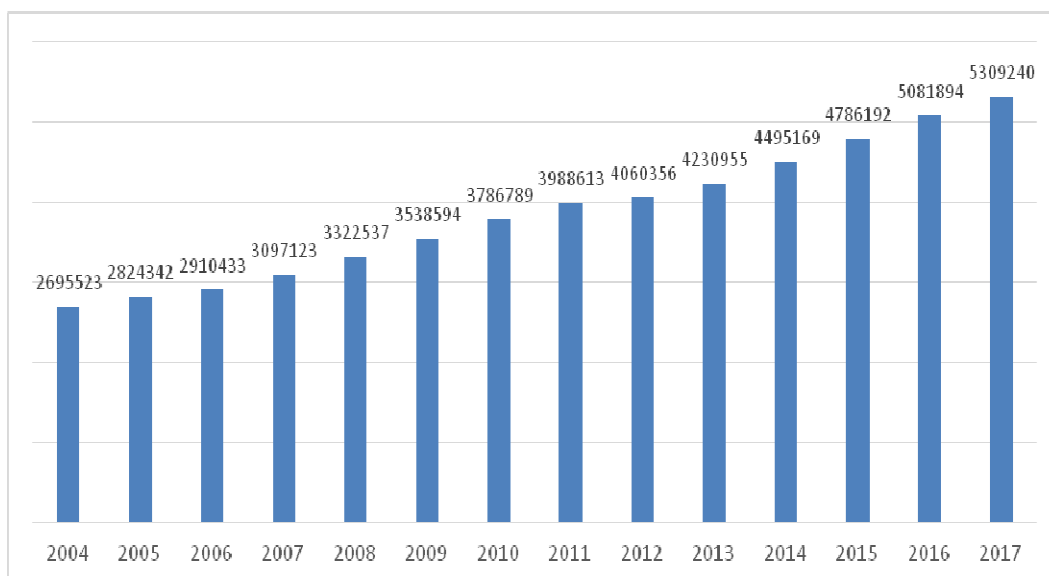


Рисунок 2. Общее число иностранных студентов, обучающихся в системе высшего образования в мире, чел.²

Конечно, для того, чтобы появилась сама возможность получения образования за рубежом, в качестве инициатора должно выступить государство, стремящееся привлечь студентов. Именно государство формирует соответствующую нормативно-правовую базу, а часто и разрабатывает особую программу по привлечению студентов из иностранных государств. В середине XX в. программы привлечения иностранных студентов стали активно реализовываться в США и в СССР. Одной из причин такой активности было стремление продвигать свои интересы в странах, входящих в зону ответственности каждой из двух ведущих держав мира. В США в 1946 г. был принят Акт 79-584, известный как акт Фулбрайта, существенно расширивший возможности по финансированию научных и культурных обменов. За период с 1946 по 2010 гг. в рамках программы Фулбрайта прошли обучение в США 300 тысяч иностранных студентов.

В СССР также росло число иностранных студентов. По данным ЮНЕСКО в 1980 г. СССР занимал третье место в мире по этому показателю, уступая только США и Франции. Вместе с тем, и программа Фулбрайта, и советская модель, и программы обучения в ведущих европейских странах нельзя охарактеризовать как программы академической мобильности. В их рамках студент получал возможность пройти полный курс обучения в зарубежном университете или институте.

В конце XX в. программы академической мобильности принимают более целенаправленный характер. К этому времени достаточно активно формировался Европейский Союз и в условиях экономической и политической интеграции стал актуальным вопрос о взаимном признании дипломов высшего образования в европейских странах, а также определенной адаптации образовательных программ. Достигнуть необходимого уровня позволяла организация неполного, а частичного обучения в университетах других стран ЕС, в том числе, в рамках студенческих обменов. Одной из первых общеевропейских программ в этой сфере стал проект ERASMUS, в рамках которого была апробирована кредитная система взаимозаменяемости курсов обучения – ECTS (European Credit Transfer System, кредитная система взаимозаменяемости курсов обучения), позже признанная во всем мире.

Один из показателей академической мобильности, измеряемый ОЭСР показывает какой процент иностранных студентов обучается в той или иной стране мира от общего числа студентов системы высшего образования в данной стране. По данным отчета, опубликованного в 2019 г. в среднем по Европейскому Союзу доля иностранных студентов составляет 8,8%. Наиболее высокая доля иностранных студентов в Швейцарии – 17,1%, Австрии – 15,5%, Франции – 9,8%³.

Достаточно привлекательными для иностранных студентов, участвующих в программах академической мобильности, являются англоязычные страны. Так, в 2017 г. из 5,3 млн студентов, обучающихся за рубежом, почти два миллиона обучались именно в англоязычных странах: 971 тысяча студентов в США, 432 тысячи в Великобритании, 336 тысяч – в Австралии, 189 тысяч – в Канаде. Англоязычные страны являются лидерами и по показателю доли иностранцев от общего числа студентов (рисунок 3).

² International student mobility. URL: <https://data.oecd.org/students/international-student-mobility.htm> (дата обращения: 10.05.2020)

³ International student mobility. URL: <https://data.oecd.org/students/international-student-mobility.htm> (дата обращения: 10.05.2020)

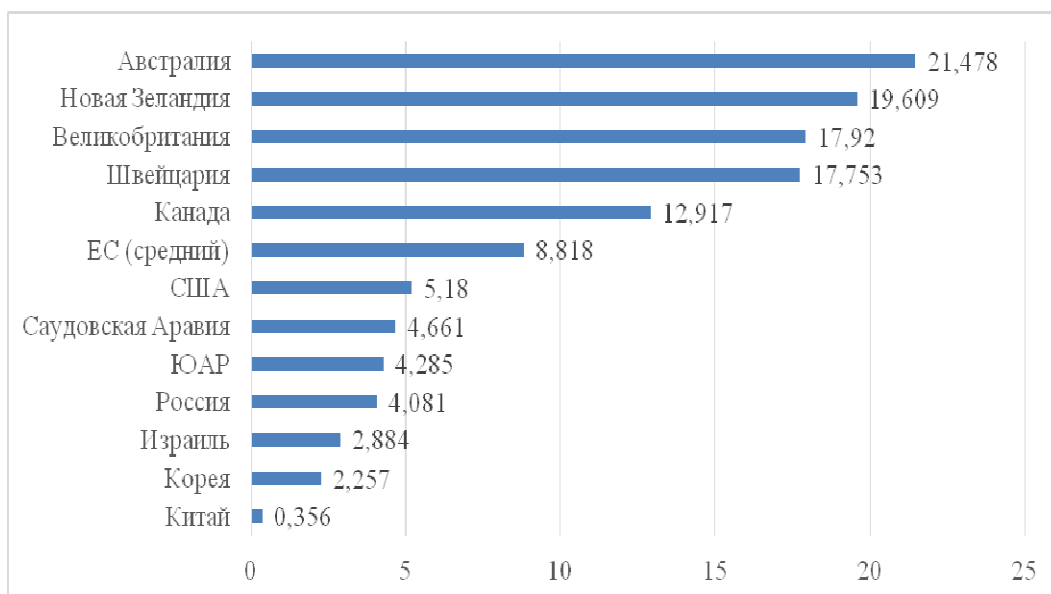


Рисунок 3. Доля иностранных студентов от общего числа студентов в стране, %⁴

Как мы можем видеть, Россия не относится к числу лидеров данного процесса, хотя и немногим уступает такой привлекательной для иностранных студентов стране, как, например, США. Однако ее роль в международных обменах постепенно возрастает. Если в 2010 г. в стране только около 2% студентов были иностранцами, то к 2017 г. этот показатель вырос более чем в два раза (рисунок 4).

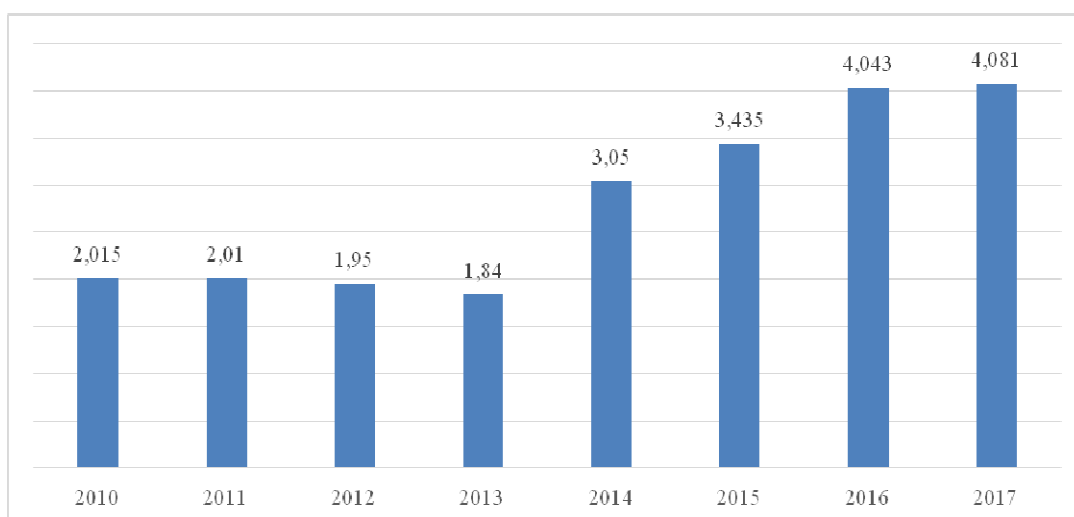


Рисунок 4. Доля иностранных студентов от общего числа студентов в Российской Федерации, %⁵

По данным министерства образования Российской Федерации в 2019/2020 гг. общее число иностранных студентов в России превысило 250 тысяч человек (рисунок 5).

⁴ Education at a Glance 2019. OECD Indicators. 10 Sep 2019. 520 p.

⁵ International student mobility. URL: <https://data.oecd.org/students/international-student-mobility.htm> (дата обращения: 10.05.2020)

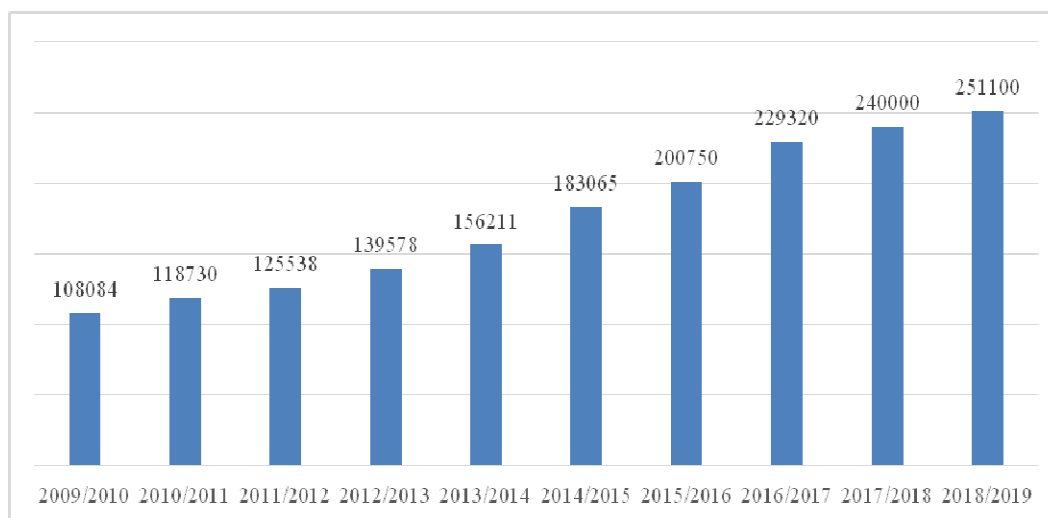


Рисунок 5. Число иностранных студентов, обучающихся в Российской Федерации, %

Чаще всего в Россию приезжают студенты из государств постсоветского пространства, постепенно возрастает число обучающихся из КНР. В течение последних 10 лет число китайских студентов выросло более чем в два раза. Растет и число приезжающих в Россию студентов из стран дальнего зарубежья, при этом наиболее привлекательные направления для европейцев – социально-гуманитарные, для представителей стран Ближнего Востока и Африки – медицина и инженерно-технические специальности, Азии – IT, управление, экономика.

В соответствии с проектом «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (протокол заседания президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 30 мая 2017 г. № 6 планируется, что количество иностранных студентов, обучающихся по очной форме в российских вузах, к 2025 г. достигнет 710 тыс. человек⁶.

Россия не только стремится принимать большое количество студентов на обучение, но и стимулирует участие российских студентов в программах академической мобильности. После подписания в 1999 г. Болонского соглашения, национальная система образования была реформирована, а принцип мобильности включен в число базовых основ образовательного процесса. Особенно активно развивается сотрудничество РФ с европейскими странами, однако быстрыми темпами наращивается объем образовательных взаимодействий и с азиатскими государствами, такими, как Китай, Япония, Сингапур, Индия и др.

В последние годы рост мобильности студентов в мире несколько замедлился, однако вряд ли можно прогнозировать сильное сокращение академической мобильности. Форс-мажорные обстоятельства, вызванные карантинном или иными аналогичными событиями скорее всего будут носить кратковременный характер, хотя и могут повлиять на популярность тех или иных центров притяжения.

Согласно прогнозам Британского Совета по международной студенческой мобильности лидерами по входящей мобильности в ближайшие годы останутся США, Великобритания, Австралия, а также Германия и Канада. Будет расти и привлекательности новых образовательных центров в Китае и Индии.

В России программа исходящей академической мобильности Министерства Образования и Науки Российской Федерации является базовой программой федерального уровня. Одновременно с этим активно поддерживаются и входящие потоки, в том числе путем заключения двусторонних договоров.

По информации Института статистики ЮНЕСКО, в 2018 году Россия вошла в ТОП-10 в рейтинге наиболее привлекательных для иностранных студентов стран, разделив четвертое-шестое место с Германией и Францией. На долю этих стран пришлось по 5 % студенческой мобильности.

Представляет интерес анализ опыта реализации программ академической мобильности в зарубежных странах. Так, европейский проект Erasmus был начат в 1987 г. За время своего существования программа стала аккумулировать большую часть академических обменов в Европе. Сегодня в задачи Erasmus входит создание нового качества сотрудничества, включая: использование, распространение и развитие ранее достигнутых результатов, продвижение новых идей и привлечение новых участников, создание и развитие новых форм сотрудничества. Программа интегрировала ряд ранее действовавших проектов, таких как «The LifeLong learning Programme», «The Youth in Action programme», «The Erasmus Mundus Programme», «Alfa», «Edulink», «Tempus» и другие.

В рамках сотрудничества в сфере высшего образования в Erasmus+ выделены несколько основных направлений, схематически представленных на рисунке 6. На этой же схеме дается краткое описание географии проекта. Общий объем финансирования программы в 2014-2020 гг. составил 14,7 млрд евро. Субсидии предоставлялись не только на обучение студентов и преподавание, но и для проведения таких мероприятий, как, например, предоставление студентам возможности трудоустройства за рубежом и др. Все проекты программы условно можно разделить на формальное и неформальное образование. Очевидно, что формальное образование предполагает прохождение определенных учебных курсов, с получением соответствующих документов. Неформальный блок охватывает иные мероприятия, косвенно связанные с вопросами образовательной деятельности.

⁶ Современное состояние законодательно-правового обеспечения процессов внутренней и внешней академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей в Российской Федерации [Электронный ресурс]. - URL: http://www.acur.msu.ru/useful_basemobility.php (дата обращения: 10.05.2020)

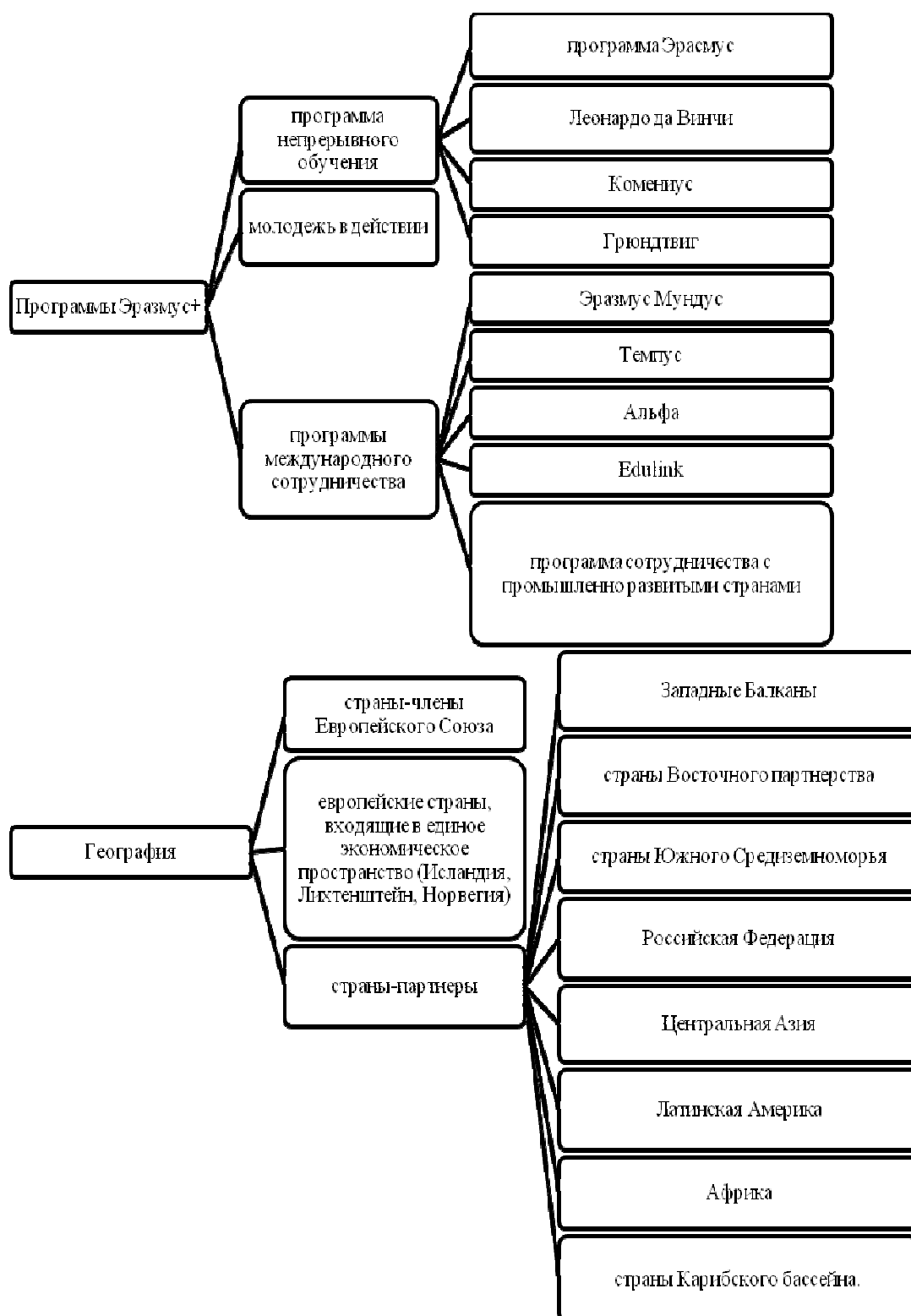


Рисунок 6. Действующие программы и география Erasmus+

Еще более масштабные планы имеет программа на период с 2021 по 2027 гг. 30 мая 2018 года Европейская комиссия одобрила бюджет на реализацию программ академической мобильности на сумму в 30 млрд евро⁷. Всего же с момента создания проекта в нем приняли участие уже около 10 млн человек. Студенты, присоединившиеся к программе Erasmus, обучаются не менее 3 месяцев или проходят стажировку от двух месяцев до одного учебного года в другой европейской стране. В первом случае речь идет о студенческой мобильности для учебы (SMS), а во втором – о студенческой мобильности размещения (SMP). Все расходы по обучению оплачиваются в рамках программы. Двусторонняя мобильность позволяет студентам учиться в иностранном университете в течение 3-12 месяцев и получать кредиты, которые затем признаются в направляющем учреждении как часть их степени. Грант на мобильность профессорско-

⁷ Erasmus+ for higher education in Russia // European Commission. 2018. – 11 p.

преподавательского состава, административных работников и иных сотрудников образовательных учреждений предоставляется в среднем на срок от 5 до 60 дней.

Управление реализацией программы Erasmus+ осуществляет общеевропейское исполнительное Агентство по образованию, культуре и аудиовизуальным средствам (ЕАСЕА) в Брюсселе. В странах Программы координацию осуществляют уполномоченные Национальные агентства и Национальные контактные пункты.

Россия является достаточно активным участником программ Эразмус+. Всего в 2017 г. было реализован 291 проект с участием России. Важно отметить, что процент отобранных проектов из общего числа подаваемых заявок постоянно возрастает. Наиболее активно развивается сотрудничество именно по линии обмена преподавательскими кадрами и взаимных стажировок. Именно на долю этой категории приходится около 60% всех обменов.

Программа Фулбрайта (Fulbright Program), реализуемая в США предоставляет студентам, молодым специалистам и художникам возможность пройти обучение или проводить научные исследования в США в течение одного года. Также существует направление для преподавателей английского языка, которое предоставляет возможность молодым преподавателям со всего мира усовершенствовать методы обучения, повысить уровень владения английским языком и расширить свои знания о США, пройдя 9-месячный курс обучения без получения ученой степени. Помимо обучения, стипендиаты преподают свой родной язык студентам принимающих университетов⁸.

Помимо программы Фулбрайта в США действуют десятки других проектов по привлечению студентов, ученых, преподавателей: программа Хьюберта Хамфри (Hubert H. Humphrey Program); программа стипендий Эдмунда Маски (Edmund S. Muskie Programme); программа Летнего института им. Бенджамина Франклина (Benjamin Franklin Transatlantic Fellows Summer Institute); программа стипендий на изучение английского языка (Access 2012–2014) и др.

По данным американских дипломатических представительств, образовательное и научное направление сильнее всего представлено в странах постсоветского пространства (за исключением Казахстана и Армении), а также во Вьетнаме, с которым США развивали студенческие обмены и программы получения высшего образования в университетах США особенно активно. Очевидно, что программы академической мобильности, реализуемые США, имеют определенную политическую направленность. Они активизируются в тех странах и регионах, которые США стремятся вовлечь в орбиту своего влияния.

Европейские программы академической мобильности также часто строились исходя из «политической необходимости». В качестве примера можно привести проект «Темпус», начатый в 1990 г. Он был специально предназначен для организации взаимодействия в рамках образовательного процесса с постсоветскими странами. Первыми участниками проекта стали Польша, Венгрия, Чехословакия, Болгария, Румыния, Словения, Албания, Латвия, Литва, Эстония. Таким образом, Темпус стал одним из первых шагов на пути полной интеграции этих стран в Европейский Союз. Проект включал в себя ряд взаимосвязанных акций, охватывавших все элементы образовательного процесса в высшей школе. В полной мере его сложно отнести к программам обмена, так как главной задачей было именно вовлечение государств восточной Европы в орбиту влияния западной модели.

Интересно проанализировать и такое направление академической мобильности как научная деятельность. Сегодня ее осуществление становится все в меньшей степени «привязано» к определенному учебному или научному центру. Отчасти такая ситуация объективна, но многие исследователи отмечают и искусственное стимулирование подобной мобильности, что в итоге превращает ученых в, своего рода «номадов» (кочевников) XXI века. Сегодня исследователи работают по временным контрактам, а университеты ограничивают срок пребывания в одном месте. Также перенаправляются и потоки финансирования. Исторически так делалось для реализации отдельных, наиболее важных проектов, но сегодня соотношение финансирования постоянных преподавателей значительно ниже затрат на контрактных специалистов.

Страной с самой высокой долей иностранных ученых – 57% – является Швейцария, однако в данном случае это объяснимо скорее размерами страны. В таких государствах как США, Австралия, Канада, Великобритания доля ученых иностранцев колеблется в интервале от 30 до 50%. Как мы можем видеть в странах англосаксонского мира около половины научных исследований проводят иностранцы. И эта возможность концентрации лучших специалистов всего мира во многом обусловлена активной политикой в области академических обменов, начиная со студенческого уровня.

В Нидерландах, Германии, Дании, Бельгии и Франции доля иностранных ученых составляет от 30 до 10% исследователей, причем показатель этот растет, что также можно рассматривать как определенное отсроченное воздействие ранее реализованных студенческих программ.

Таким образом, программы академической мобильности приносят значительные выгоды странам инициаторам, обеспечивая постоянный приток лучших специалистов со всего мира. Конечно, для стран, не входящих в ЕС или англосаксонскую группу, такая практика также полезна. Так, наибольший приток студентов, обучающихся за рубежом в последние десятилетия приходился на Китай и другие азиатские страны, что во многом обеспечило повышение уровня специалистов и рост экономик этих государств.

Опыт государств – лидеров в области экспорта высшего образования следует активно использовать и в России. Так, представляется полезной и своевременной разработка проекта, аналогичного «Erasmus» на евразийском пространстве. Ускорение динамики интеграционного процесса без сомнения приведет к укреплению гуманитарных, культурных и образовательных связей, причем как в рамках действующего формата договора о ЕАЭС, так и на более широком евразийском пространстве, а это значит, что возрастет интерес к изучению русского языка и образовательных программ, предлагаемых российскими вузами.

В настоящий момент развитие сотрудничества с государствами ЕАЭС в образовательной сфере не носит системного характера. На базе МГУ имеется Евразийская ассоциация университетов, в которую входит 142 университета стран СНГ. Также на базе МГИМО имеется Европейский учебный институт, ведущий магистерскую подготовку на основе сравнения опыта ЕС и ЕАЭС. Остальные программы строятся в основном на базе двусторонних договоров.

⁸ The Fulbright program. URL: <https://eca.state.gov/fulbright> (дата обращения: 10.05.2020)

Программа развития академической мобильности на пространстве ЕАЭС может строиться по принципам, отработанным в рамках лучших мировых проектов. Главной целью программ академической мобильности в странах ЕАЭС должно выступить создание общего образовательного и научного пространства; популяризация евразийской интеграции; стимулирование проведения совместных научно-исследовательских работ.

Выводы. Резюмируя обзор основных трендов в развитии программ академической мобильности в современном мире, можно констатировать, что сегодня основной поток иностранных студентов принимают две группы стран – государства ЕС и государства англосаксонского мира (США, Великобритания, Канада, Австралия, Новая Зеландия).

Во всех странах, являющихся центрами притяжения образовательных мигрантов, программы академической мобильности реализуются при широкой поддержке государства, причем расходы на эту деятельность постоянно растут. Так, финансирование программы Эразмус+ в семилетний период 2014-2020 гг. составляло 17 млрд евро, а на период 2021-2027 гг. составит 30 млрд евро. Такие затраты окупаются возможностью дальнейшего привлечения подготовленных специалистов на рынок труда стран ЕС или англосаксонских стран. За счет зарубежных специалистов закрывается значительная часть потребности в научных кадрах.

Статус центра притяжения позволяет решать политические проблемы, поэтому программы академической мобильности часто стимулируются в тех случаях, когда определенному государству необходимо усилить свое влияние. Кроме того, поскольку в рамках академической мобильности значительную часть затрат несет страна, отправляющая студентов на обучение, привлечение студентов является экономически выгодным, позволяя привлекать дополнительные доходы.

Россия становится все более активным участником программ академической мобильности. Численность иностранных студентов, обучающихся в РФ составляет около 250 тысяч человек. К 2025 г. планируется довести экспорт образовательных услуг до уровня 710 тысяч человек. Основным партнером для программ обмена выступают для России государства ЕС, однако представляется более важным укреплять сотрудничество в сфере образования на евразийском пространстве.

Литература:

1. Официальный сайт ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.unesco.org> (дата обращения: 10.05.2020)
2. Современное состояние законодательно-правового обеспечения процессов внутренней и внешней академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей в Российской Федерации [Электронный ресурс]. - URL: http://www.acur.msu.ru/useful_basemobility.php (дата обращения: 10.05.2020)
3. Education at a Glance 2019. OECD Indicators. 10 Sep 2019. 520 p.
4. Erasmus+ for higher education in Russia // European Commission. 2018. – 11 p.
5. International student mobility. URL: <https://data.oecd.org/students/international-student-mobility.htm> (дата обращения: 10.05.2020)
6. The Fulbright program. URL: <https://eca.state.gov/fulbright> (дата обращения: 10.05.2020)
7. Гребенникова В.М. Деонтологический подход к развитию профессионально-коммуникативной культуры руководителей общеобразовательных школ в системе повышения квалификации: Автореферат диссертации доктора педагогических наук: 13.00.08; [Место защиты: Рос. гос. социал. ун-т] Москва, 2012, – 41 с. URL <https://search.rsl.ru/ru/record/01005048090>

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук, доцент Грозьян Нина Федоровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

старший преподаватель Прудникова Татьяна Ивановна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОВЕДЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ: ПУТИ, УСЛОВИЯ

Аннотация. В статье теоретически обосновано особенности подготовки преподавателя к проведению самостоятельной работы студентов; выяснено, как рассматривается организация (самоорганизация) процесса решения учебных задач в традиционном (объяснительно-иллюстративном), проблемном и развивающем обучении; раскрыты особенности организации и проведения занятий методом самостоятельной работы под руководством преподавателя.

Ключевые слова: самостоятельная учебная деятельность, самоорганизация, учебные задачи.

Annotation. The article gives a theoretical reasoning of the peculiarities of the teacher's preparation to conducting students' independent academic activities, finds out the ways the organization of self-organization of the process of dealing with the didactic tasks via traditional (explanatory-illustrative), problematic and developing studies are tackled, clears out basic features of conducting classes using a method of teacher's guidance in providing students' self-study training.

Keywords: independent academic activities, self- training, study tasks.

Введение. Обеспечение качества подготовки будущих специалистов в высшем учебном заведении возможно при условии переориентации учебных планов на широкое внедрение самостоятельной работы; перевод добросовестных студентов на индивидуальные планы обучения; привлечение одаренной молодежи к научно-исследовательской работе. Анализ теоретического наследия и результатов образовательной практики по проблеме исследования показал, что ориентация учебного процесса в высшем учебном заведении на самостоятельную работу, повышение ее эффективности предусматривает создание учебно-методической и материально-технической базы, ориентированной на самостоятельное освоение учебных дисциплин;

увеличение часов на самообразование студентов; проведение постоянных консультаций; предварительную подготовку и выдачу студентам комплектов заданий для самостоятельной работы; развитие систем дистанционного и открытого образования; доступность лабораторий и аудиторий для самостоятельной учебной деятельности и т.п. Этими вопросами занимались такие ученые: В.А. Казаков, М.В. Кларин, И.П. Подласый, П.И. Пидкасистый, С.Д. Поляков, О. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.

Последние исследования и публикации являются ярким свидетельством того, что на современном этапе развития системы высшего образования заявленная проблема чрезвычайно актуальна и требует тщательного изучения и обобщения.

Цель статьи – рассмотреть самостоятельную учебную деятельность как социально-педагогическую проблему, ориентированную на обеспечение качественной подготовки будущих специалистов – учителей.

Цель статьи предусматривает следующие задачи:

- 1) проанализировать признаки дефиниции «самостоятельная учебная деятельность»;
- 2) определить роль самостоятельной работы студентов в системе обучения высшего учебного заведения;
- 3) раскрыть значимость познавательной задачи – ключевого элемента практического занятия в процессе самостоятельной учебной деятельности студентов;
- 4) раскрыть особенности организации самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя.

Изложение основного материала статьи. Понятие «самостоятельная учебная деятельность» – процесс отражения и преобразования в сознании ее субъекта явлений объективной действительности. Внешне этот процесс характеризуется наличием таких структурных компонентов, как определение цели деятельности или ее целесообразности, предмета деятельности и выбора ее средств. Главным признаком самостоятельной учебной деятельности в системе обучения является функция управления ею ее субъектом (тот, кто получает знания, работает без посторонней помощи). При этом обстоятельстве цель самостоятельной учебной деятельности вполне соотносится с целью управления ею и выступает в двуединстве качества: как объект деятельности студента (учебная задача, которую он должен самостоятельно выполнить) и форма проявления им определенного способа деятельности по выполнению познавательной задачи с целью получения качественно нового знания, углубления и совершенствования имеющегося.

Познавательная задача является минимальной единицей, «клеточкой» учебного материала, подлежащего освоению. Минимальной единицей, «клеточкой», элементарным компонентом содержания образования являются понятия (категории), образы, операции. В процессе освоения понятий формулируются факты, утверждения, аксиомы, теоремы, положения государственных законов и тому подобное; на основе понятий, фактов, утверждений строятся их взаимосвязи: теории, законы, идеи; в процессе освоения образов – литературные образы (стихи), художественные образы (картины) и т.д. и их взаимосвязи.

Познавательная задача – это универсальное средство организации учебной деятельности, с помощью которого можно конструировать «контекст познания» как условие актуализации того, что является предметом учебной деятельности [1]. Организация (самоорганизация) процесса решения познавательных задач в различных видах обучения предполагает и различные действия. Так в традиционном (объяснительно-иллюстративном) обучении используются такие действия: принятие познавательных задач и плана действий, которые предлагает преподаватель; осуществление учебных действий и операций по решению поставленных задач; регулирование учебной деятельности студента преподавателем и в процессе самоконтроля; анализ результатов учебной деятельности, осуществляемой под руководством учителя [9].

В проблемном обучении – выявление противоречий, несоответствий, неизвестных моментов в изучаемом, возникновение стремления к их преодолению (создание проблемной ситуации); анализ условия задачи, установление зависимостей между данными, между условием и вопросом; членение основной проблемы на подпроблемы и составление плана, программы решения; актуализация знаний и способов деятельности и соотношение их с условием решаемой задачи; выдвижения гипотезы (или гипотез); выбор и осуществление системы действий и операций по выявлению результата (собственно выполнение); проверка выполнения задания; конкретизация полученных результатов [5].

В развивающем обучении – принятие от учителя или самостоятельная постановка проблемы; изменение условия задачи с целью обнаружения всеобщего отношения к изучаемому; моделирование выделенного отношения к предметной, графической и буквенной формам; преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде», построение системы частных задач, что решаются общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий; оценка освоения общего способа действия как результат решения учебной задачи [4, с. 95].

В качестве общей модели организации процесса решения познавательных задач, по мнению А.М. Новикова, целесообразно взять временную структуру проекта, приемлемую в системном анализе, управлении проектами и др. Однако, стоит учесть тот факт, что в дидактических и психологических источниках отсутствуют два обязательных для любого проекта компонента, это определение критериев и альтернатив. Очень часто субъект образовательной деятельности не может самостоятельно выбрать познавательную задачу и определить: решил он ее или нет? «В целом же, – отмечает ученый, – методический критериальный аппарат для самоорганизации учебной деятельности разработан недостаточно ... При этих обстоятельствах на готовых истинах формируется догматически окостеневший интеллект, оценивается иногда на выпускных экзаменах пятеркой, а жизнью оценивается на двойку» [8, с. 131].

Самообразование как целенаправленная учебная деятельность, управляемая личностью без участия педагога; составляющая системы непрерывного образования является звеном, соединяющим общее базовое и профессиональное образование, периодически повышает квалификацию и переподготовку специалистов. Основными формам самообразования являются: изучение литературы – учебной, научной, художественной; прослушивание лекций, докладов, просмотр кинофильмов и т.д., а также различных видов практической учебной деятельности – опыты, эксперименты, самостоятельное овладение темами или другими видами работ.

Самостоятельная учебная работа рассматривается как высшая форма учебной деятельности, как индивидуальная или коллективная учебная деятельность, которая осуществляется без посредственного руководства педагога, но по его задачам и под его контролем [6, с. 65].

По формам организации самостоятельная работа может быть фронтальная (студенты выполняют одно и то же задание), групповая (задание выполняется в группах по 3-6 студентов), парная (применяется на

занятиях в лингафонном кабинете), индивидуальная (каждый студент выполняет отдельное задание). Наиболее распространенными видами самостоятельной работы является работа с учебником, справочной или научной литературой или первоисточниками, выполнение упражнений, заданий, написание сочинений, проведение экспериментальных исследований и др.

Основной целью самостоятельной работы студентов является развитие такого их качества как самостоятельность. Развитие этого качества обеспечивается при условии, если студенту будет предоставлена возможность самому планировать, контролировать и регулировать свою деятельность, в частности: определять и устанавливать рациональный порядок выполнения плановых заданий, определять и планировать последовательность учебных действий, следить за их ходом и результатом, вносить коррективы и уточнения в эти действия, осуществлять самоуправление учебной деятельностью, обеспечивать ее согласованность и целенаправленность.

Планы самостоятельной работы студентов по дисциплинам, закрепленным за кафедрой, являются основой для ее планирования в семестре. Основные проблемы по их согласования и координации требуют от субъектов образовательной деятельности четкого соблюдения указанных ниже рекомендаций: 1) уточнить объемы задач по каждой дисциплине; 2) не практиковать более двух видов контроля в неделю; 3) обеспечить равномерное распределение учебной нагрузки студентов в течение учебного года; 4) установить соответствие познавательных задач (по уровню трудности) реальному бюджету времени студентов; 5) равномерно распределить запланированный объем работ по неделям семестра; 6) определить перечень работ по информационно-методическому обеспечению задач для самостоятельной работы студентов; 7) обеспечить подготовку необходимых для самостоятельной работы материалов для ее выдачи студентам в начале года [7, с. 85-88].

Важным этапом организации самостоятельной работы студентов является календарное планирование, которое отличается от программы наличием сроков завершения действий студента по выполнению задач, определенных преподавателем по определенному предмету с целью получения положительного результата в соответствии с показателями качества высшего образования. В календарном плане находит свое отражение оперативный план учебной деятельности студента. Выполнение плана является одним из параметров уровня самостоятельности студента, характеризует его умение самостоятельно планировать свою деятельность. В структуре обучения на этапе организации, а также самоорганизации самостоятельной работы студентов необходимыми условиями для формирования их самостоятельности являются:

1. План самостоятельной работы студентов, который ориентирует их на получение конечного результата своей деятельности (наиболее принятой формой является план-график сдачи заданий самостоятельной работы).

2. План-график должен содержать на определенный период все задачи и контрольной работы.

3. Контрольные работы как «высший этап самостоятельности субъекта образовательной деятельности» должны отражать нормативы результатов самостоятельной работы и аудиторных занятий студентов.

4. Задания для самостоятельной работы студентов должны содержать обязательный минимум задач, соотносимый с реальным бюджетом времени студента.

5. Количество заданий (блоков задач) не должно превышать двух.

6. В плане-графике отмечается конечный срок сдачи задач и дата проведения контрольных работ.

7. В плане-графике необходимо указать перечень методических разработок и рекомендаций, где предлагаются задания для самостоятельной работы студентов [2; 3].

Самостоятельная работа как составляющая учебной деятельности направляется на закрепление и углубление знаний и навыков, поиск новых знаний, выполнение учебных занятий, подготовку к зачетам и экзаменам. Контроль за ее организацией и обеспечением осуществляют соответствующие кафедры.

Как правило, самостоятельная работа студентов предполагает написание рефератов, выполнение расчетно-графических задач, вычислительных работ, моделирования других творческих задач в соответствии с учебной программой (тематическим планом изучаемой дисциплины). По продолжительности самостоятельная работа студентов планируется преподавателем на два-четыре часа. Логично она должна быть взаимосвязана с другими видами учебных занятий.

Обучение студентов методами самостоятельной работы с учебным материалом является основной целью этого вида занятий. «Умение учиться» наиболее в полной мере развивается на самостоятельных занятиях под руководством преподавателя. Изучаемый материал самостоятельных занятий под руководством преподавателя, должен соответствовать следующим требованиям:

- быть отраженным в полном объеме в учебнике с приведением примеров, образцов; иметь научно-методическое сопровождение (учебные и методические материалы, научно-методические пособия, технические средства обучения);

- содержать сведения, которые углубляют знания, полученные на лекциях;

- не должен пропагандировать новых понятий и определений, а конкретизировать представления об уже освоенных;

- содержать проблемные вопросы;

- требовать кропотливой, вдумчивой работы.

Подготовка преподавателей к самостоятельной работе студентов имеет свои особенности. Проведение этого вида занятия требует предварительной подготовки как преподавателей, так и студентов. Преподаватель готовит исходную документацию, уточняет цели, задачи и время проведения занятия. С помощью исходной документации он получает четкое представление о том, какой материал студенты должны прорабатывать, разрабатывает план проведения занятия, индивидуальные и общие задачи.

В плане проведения занятия методом самостоятельной работы указываются: тема, цель занятия, тезисы вступительной части; основные вопросы, по которым проводится самостоятельная работа; объем учебной литературы. Подготовка аудитории, технических средств обучения, наглядных пособий обеспечивается лаборантом или методистом.

Как свидетельствуют результаты образовательной практики структурно самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя состоит из трех частей: установочной, собственно самостоятельной работы и итоговой. Установочная часть длится 5-10 минут. Она сопровождается коротким вступительным словом преподавателя и ориентирует студентов на освоение знаний, отработки умений и навыков, необходимых для выполнения самостоятельной работы. На этом этапе преподаватель указывает, к

каким источникам необходимо обращаться студентам при возникновении трудностей, как и когда проверять результаты самостоятельной работы.

Студенты, выбрав индивидуальные способы деятельности, приступают к выполнению заданий. Однако методика достижения конечной цели может определяться преподавателем и включать последовательность изучения и освоения учебно-методического материала, научно-методические пособия, рекомендации; определение главного в изучаемом; просмотр учебных фильмов с их последующим обсуждением; выполнения студентами индивидуальных заданий; проверка состояния освоения студентами основного материала в форме опроса (7-10 минут).

Самостоятельная работа со стороны научно-педагогических работников сопровождается непродолжительными групповыми (2-3 минуты) и индивидуальными (1-2 минуты) консультациями. Кроме того, в конце каждого занятия целесообразно проводить групповое собеседование или осуществлять обсуждение изучаемого.

Самостоятельная работа студентов завершается подведением итогов, оценкой самообразовательной деятельности студентов в форме отчетов, ответов с аргументами, оценочных суждений. Главная дидактическая цель этого этапа будет реализована при условии, если студенты анализируют ход и результаты собственной работы, аргументируют выводы, оценивают содержание, рационально планируют самообразовательную деятельность.

Для того, чтобы самостоятельная образовательная деятельность осуществлялась на оптимальном уровне, студенту – главному субъекту учебно-воспитательного процесса – необходимо реализовать общие положения, составляющие научную основу принципов управления самостоятельной работой. Согласно этим положениям студент одновременно должен быть объектом управления и субъектом-творцом траектории, обеспечивающей движение от незнания к знанию. Студент как главный субъект учебно-воспитательного процесса включается в систему деятельности, в частности: планирует свои действия, определяет цели, программы и методы их достижения; руководит собственной деятельностью; организует собственные ресурсы для решения поставленных задач; принимает решения, обеспечивает информационную связь на уровне «научно-педагогические работники – студент».

Перспективным направлением, ориентирующим студентов на формирование готовности к самообразованию, является активизация процесса обучения путем использования проблемности в обучении, обеспечение связи обучения с жизнью, решение межпредметных и межцикловых познавательных задач, установление межпредметных связей, дифференцированный подход в процессе обучения.

В свою очередь научно-педагогические работники должны четко определить целевые параметры и условия организации познавательной деятельности студентов в учебно-воспитательном процессе; накапливать и учитывать информацию о состоянии и ходе процесса управления самообучением; осуществлять корректировку образовательной деятельности субъекта обучения; сообщать о ее результативности.

Выводы. Исходя из анализа рассматриваемой проблемы, можно сделать следующие выводы:

1. Анализ литературы по проблемам самостоятельной деятельности свидетельствует: формирование мировоззрения студентов связано с изменениями в организации учебного процесса, направляемыми на развитие активности и инициативности личности, использование в образовательной деятельности творческих задач, умение получать знания в течение всей жизни.

2. В системе вузовского образования решение заявленной проблемы таким образом означает изменение характера образования, особое динамичность развития ее содержания. Как свидетельствуют результаты образовательной практики, возрастающий объем содержания образования приводит к тому, что его невозможно передать студентам на аудиторных занятиях.

3. Образование каждого студента основывается на принципе личного целеполагания. При этом обстоятельстве самообразование рассматривается в качестве одной из целей обучения, а самостоятельная деятельность студентов становится основным видом их учебной работы.

4. В связи с введением в высшей школе кредитной технологии, ориентированной на повышение уровня самообразования студентов, принцип преимущества самостоятельного обучения становится приоритетным.

5. Самостоятельная учебная деятельность предполагает отход от классической схемы обучения; рациональное разделение учебного материала на модули и проверку качества его освоения.

6. Основной задачей самообразовательной деятельности является ее систематизация, развитие мотивации студентов как движущей силы их поведения, сокращение затрат времени на проведение аттестации знаний.

7. Учебная задача является основной единицей процесса преподавания и учения; важным элементом эвристического и проблемного обучения. Работа с задачами требует от студентов умения применять знания, полученные из разных печатных источников и научно-популярных передач, способствует развитию умений и навыков самостоятельного получения знания и использовать их на практике; заставляет использовать такие приемы, как сравнение, обобщение, установление причинно-следственных связей.

Дальнейшие исследования следует направить на изучение теоретико-методологических и методических основ организации самостоятельной работы студентов, методики определения эффективности ее организации, механизмов и путей совершенствования, основательный анализ видов самостоятельной учебной деятельности (закрепление лекционного материала, конспект, тезис, подготовка к практическим занятиям, зачету, экзамену), разработку содержания самостоятельной работы студентов (программ по учебным дисциплинам, методических материалов и рекомендаций, творческих заданий), системы учебно-методических средств, необходимых для организации этого вида деятельности.

Литература:

1. Абдуллина О.О. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Просвещение, 1989. – 139 с.
2. Вергелес Г.И. Система формирования учебной деятельности младших школьников: учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 174 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. — М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1998. – 237 с.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Академия, 2001. – 275 с.

6. Зимняя О.А. Педагогическая психология: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 195 с.
7. Микрюков В.Ю. Краткий курс педагогики: учебное пособие. – СПб.: БХВ-Петербург, 2011. – 240 с.
8. Педагогика: Учебное пособие / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 386 с.

Педагогика

УДК 371.3

преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Гущин Дмитрий Николаевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Ростовский юридический институт МВД России» (г. Ростов-на-Дону)

ПРИМЕР НЕПОСРЕДСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СТИМУЛ ОБУЧЕНИЯ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается эффективность и практическая значимость в педагогике, использование метода непосредственного влияния, как основного способа стимулирования заинтересованности на примере обучающихся образовательных организаций МВД России при овладении ими профессионально значимых навыков и умений. Апробация, наблюдение и выводы эффективности использования данного метода рассматриваются на примере дисциплины «огневая подготовка» сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: процесс обучения, методы педагогики, личный пример преподавателя, самосовершенствование, воспитание, мотивация личности.

Annotation. The article discusses the effectiveness and practical importance in pedagogy using the direct influence method as the main way to stimulate interest on the example of students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia while mastering professionally significant skills and abilities. Testing, observation and conclusions of the effectiveness of using this method are considered on the example of the discipline "fire training" of employees of the internal affairs bodies.

Keywords: learning process, pedagogical methods, personal example of a teacher, self-improvement, education, personal motivation.

Введение. Профессия полицейского входит в пятерку профессий, связанных с наибольшим риском для жизни [5].

Его деятельность, при выполнении оперативно-служебных задач, неразрывно связана с возможным применением табельного оружия. В системе подготовки кадров Министерства внутренних дел Российской Федерации, обучение уверенным навыкам владения оружием трудно переоценить.

Для качественного осуществления своей профессиональной деятельности полицейскому необходимо обладать рядом знаний, умений и навыков, а также волевых качеств.

Главную роль в подготовке высококлассных специалистов для органов внутренних дел играют образовательные организации системы МВД России. Обучению умелому обращению с огнестрельным оружием курсантов и слушателей уделяется достаточное количество времени, однако не всегда достигнутые умения молодого сотрудника полиции соответствуют необходимым высоким профессиональным качествам.

Исторически сложилось так, что основным мерилом уровня полученных знаний и освоенных навыков стала система текущей аттестации успеваемости, или иными словами балльная система, а основным стимулом обучения стала система поощрений и наказаний.

Балльная система контроля качества обучения призвана стимулировать регулярную учебную деятельность обучающихся на протяжении всего учебного года и обеспечивать контроль успешности этой деятельности со стороны профессорско-преподавательского состава.

На наш взгляд, для получения качественного профессионального образования этого недостаточно.

При данной системе процесс саморазвития обучающихся часто сводится к поиску способов получения удовлетворительной оценки в обход общепринятым (шпаргалки, различные технические устройства передачи информации и т.п.).

Такие «противозаконные» способы действий со стороны обучающихся общеизвестны, и в данной статье мы не будем на них останавливаться.

По мнению автора, поиск эффективных методов воздействия и стимулирование личной заинтересованности обучающихся к овладению навыками стрельбы позволит значительно ускорить и качественно улучшить уровень профессиональной подготовки выпускника.

Изложение основного материала статьи. Для понимания проблемы улучшения качества получения профессионального образования, а именно проблемы повышения интереса будущего сотрудника органов внутренних дел к овладению устойчивыми навыками практической стрельбы, будет не лишним рассмотреть некоторые представления педагогики о процессе обучения в целом.

Обучение – это сложный технологический процесс, включающий в себя единство содержания приемов и методов обучения.

Схема педагогического процесса выглядит примерно так: прежде всего преподаватель убеждает обучающегося в целесообразности получения этих знаний, затем он должен научить его, т.е. добиться усвоения им этого материала и на следующем этапе сформировать умения и навыки.

Вопросы совершенствования процесса обучения и воспитания неоднократно рассматривались в трудах ученых. На протяжении всей истории развития педагогики поиск наиболее эффективных способов и методик стимулирования стремлений у обучающихся к саморазвитию и овладению навыками профессиональной деятельности является определяющим.

Множество факторов формируют мотивацию к обучению: уровень профессиональной компетентности преподавателя, его педагогическое мастерство, способность не пересказать учебный материал, а увлечь им обучающихся, безусловно являются ключевым моментом в развитии познавательных мотивов обучения.

Но было бы большой ошибкой полагать, что только умелое владение педагогом образовательными технологиями, связанными с дидактическими методами организации и проведения учебного занятия, сможет

обеспечить эффективность процесса обучения. И здесь немаловажную роль играют методы стимулирования к обучению.

Актуальность этого вопроса, на наш взгляд очевидна. Выбор метода стимуляции заинтересованности к обучению или к приобретению определенных навыков и умений - это по сути педагогическое искусство преподавателя. Ведь здесь нет инструкций, но зато есть опыт, практика и интуиция.

На современном этапе развития общества и воспитания молодого поколения все сложнее становится добиться от обучающихся действительной заинтересованности учебным материалом.

Научится управлять их вниманием - это определенная техника педагога.

Изучая накопленный опыт влияния непосредственного примера на становление и развитие личности, учитывая выводы ученых об огромном положительном обучающем эффекте данного педагогического приема, а также основываясь на наблюдениях, сделана попытка проследить влияние такого действенного метода обучения, как личный пример на стимулирование мотивации к обучению.

Практическая апробация данного метода была использована применительно к такой дисциплине, как огневая подготовка в органах внутренних дел.

Известно, что психологической основой личного примера является склонность людей к подражанию. Давно известно, что слова учат, а примеры влекут. «Долог путь наставлений», - говорил Сенека – «Короток путь примера» [3].

Следует иметь в виду, что подражательность - не только простое повторение образцов, оно имеет тенденцию перерастания в творческую деятельность личности.

Метод непосредственного влияния или личный пример представляет собой целеустремленное и планомерное воздействие на сознание и поведение обучающегося системой положительных примеров, призванных служить им образцом для подражания, основой для формирования идеала поведения, стимулом и средством самовоспитания.

Данный метод - один из самых действенных методов обучения вообще.

Почему?

Дело в том, что личный пример связывает абстрактные, теорию с практикой. Одними объяснениями и требованиями, без живого, конкретного примера, трудно добиться положительных результатов в обучении. Поэтому этот метод так широко используется в педагогике.

И тут особое значение имеют собственные деловые качества, единство слов и дела педагога, позволяющие глубже и нагляднее осмысливать сущность учебного материала, а также, служащие фактором саморазвития, самоопределения и оказывающие существенное влияние на дальнейшее профессиональное становление обучающегося.

Пример преподавателя лишь тогда оказывает воспитательное воздействие на окружающих, когда он является отражением его внутренней сущности. Личные достижения в исследуемой области знаний и умений служат стимулом творческой деятельности и средством вдохновения.

Ведь преподаватель прежде всего должен сам соответствовать всему тому, что требует от своих учеников и к чему призывает.

Педагогическая эффективность воспитания на примере достигается при выполнении следующих педагогических условий: наличие образа примера для подражания, подлинный авторитет преподавателя и уровень его профессионального мастерства.

В процессе занятий с обучающимися, опираясь на свой опыт, анализируя и сопоставляя отдельные факты, мы обнаружили определенные закономерности и сформулировали свои гипотезы, в качестве осмысления и подтверждения которых провели уточняющие эксперименты, не нарушая при этом учебный процесс.

Пытаясь создать наилучшие условия для обучения, методом личного примера, сделана попытка стимулировать, т.е. побудить к действию обучающихся.

По нашему убеждению, показывая личным примером владение какими-либо навыками и умениями, изложение учебного материала не только не остается голословным, но и устанавливает для обучающихся некую «планку».

И здесь скрывается сильный побуждающий мотив. Ведь давно известно вечное стремление любого человека везде и во всем быть первым. Фраза «смотри, как я могу» очень часто встречается в процессе общения между людьми. После демонстрации какого-либо умения в сознании противоположного индивидуума возникает желание показать, что это умение подвластно и ему. И тем более привлекательней выглядит идея превзойти «мастерство мастера».

Метод изучения данного вопроса состоял в постановке и проведении экспериментов, суть которых состояла в изменении некоторых условий изложения учебного материала.

Для проведения исследований учебные группы одного из курсов обучения были поделены на основные и контрольные группы. Соотношение составило – 5 основных групп и 3 контрольных. Группы делились в произвольном порядке, не учитывая общее состояние успеваемости в них.

Для проведения первого эксперимента была выбрана единая для всего курса изучаемая теоретическая тема огневой подготовки, а именно «Меры безопасности при обращении с оружием и боеприпасами».

По условиям рассмотрения данной темы обучающимся всех групп предлагалось записать в рабочие тетради меры безопасности в полном объеме. Далее было дано задание на самоподготовку к следующему учебному занятию выучить наизусть данные положения мер безопасности. На последующих занятиях во всех группах проводился 100% опрос аудитории на знание положений мер безопасности, с выставлением оценки уровня усвоения.

Разница в условиях проведения эксперимента между поделенными группами состояла лишь в различии изложения положений мер безопасности.

В основных группах доведение положений до обучающихся осуществлялось преподавателем под диктовку, способом чтения с бумажного носителя. Либо с выведением данного материала на проекционный экран.

В контрольных группах доведение тех же самых положений осуществлялось без использования каких-либо записей. Преподаватель лично продемонстрировал четкое и дословное знание заученных наизусть положений. При этом в конце занятия на данный факт было обращено особое внимание обучающихся, как на необходимое условие уровня знаний данной темы.

В дальнейшем результат проведения опроса показал явную эффективность второго способа изложения материала. В 5 основных группах общий процент полученных положительных оценок уровня знаний мер безопасности составил около 70%. В 3 контрольных группах процент положительных оценок составил не менее 95%.

Кроме этого, по субъективным ощущениям заинтересованность обучающихся к данной теме в экспериментальных группах оказалась на порядок выше.

По мнению автора, вывод из проведенного исследования напрашивается следующий. Учебный материал обучающимися наиболее эффективно сообщать таким способом и в таком виде, в каком в дальнейшем их знания будут приниматься и учитываться при оценке уровня успеваемости.

Следующий эксперимент, наблюдения и выводы проводились применительно к практическому виду занятий по огневой подготовке, а именно при выполнении учебных стрельб из пистолета Макарова. Данный вид занятия предполагает не только выполнение боевой стрельбы, но и предварительное изучение, осмысление и отработку отдельных элементов выполняемого упражнения, без использования боевых патронов, так называемая «холодная» тренировка.

Из наблюдений известно, что такая работа не вызывает интерес аудитории. На данном этапе обучения у обучающихся отсутствует осознание логической связи между механической отработкой упражнения с учебным оружием и боевой стрельбой.

Поэтому, для повышения заинтересованности, в начале занятия, задания в группах были не только разъяснены теоретически, но и представлены преподавателем лично, причем с самыми высокими показателями [6]. Цель демонстрации личных результатов стрельбы – показать практическую взаимосвязь между многократным повторением определенных механических движений и конечными результатами стрельбы. Иными словами, увязать «скучную» теорию с конечным положительным результатом.

Использование такого приема показало самое положительное влияние.

Эффект возросшего доверия к преподавателю, как к специалисту в области практической стрельбы, позволил максимально сосредоточить обучающихся на достижении поставленной цели.

Было сразу заметно, что такой метод вызвал живой интерес у аудитории. Дальнейшие занятия сопровождались высокой старательностью и как следствие-результативностью, что вызвало у обучающихся чувство удовлетворения, придало уверенности в своих силах. При этом поддерживалась устойчивая двухсторонняя связь между педагогом и обучающимися.

У них возникло желание действовать таким образом, чтобы испытывать это состояние как можно чаще. Подтверждением этому является резко возросшие результаты на последующих учебных занятиях.

В последующем, с некоторыми обучающимися, особенно достигшими в короткий срок высоких результатов стрельбы была проведена приватная беседа, цель которой состояла в выяснении причин, побудивших их проявить усердие на занятиях.

Выяснилось, что основным мотивом явилось желание показать более высокий результат, чем тот который продемонстрировал преподаватель. Это доказывает эффективность изначального установления некоторого ориентира показанных результатов, преодолеть который становится психологическим стимулом и желанием большинства обучающихся.

Кроме этого, неким мотивирующим фактором является наличие в учебной группе спортсменов-стрелков из числа курсантов, входящих в сборную команду учебного заведения по стрельбе из боевого оружия. В этом случае их личные достижения, успехи в спорте проявляют у других обучающихся склонность к подражанию.

Выводы. Реакция обучающихся и результаты проведенных наблюдений позволили сделать определенные выводы о высокой эффективности метода непосредственного влияния в обучении практической стрельбе в образовательных организациях МВД России.

Сильным мотивом к обучению может и должен стать такой общеизвестный педагогический прием, как метод непосредственного влияния или личный пример, авторитет самого преподавателя, как специалиста своего дела.

При этом личный пример перерастает в «самовоздействие» в результате усвоения обучающимися привлекательного идеала, образца. Подросткам свойственно отождествлять себя с популярной личностью, мастером своего дела, героем, подражать их поступкам, поведению и образу жизни.

Понятно, что педагогические процессы отличаются своей неповторимостью и неоднозначностью, они зависят от личности преподавателя. Но эффективность применяемых простейших методик, а конкретно личный пример, приемы выразительного показа определенных чувств, своего субъективного отношения к учебному процессу дают положительный эффект и доказывают, что метод полностью себя оправдывает и имеет право на существование и дальнейшее развитие.

Литература:

1. Басина Т.А. Особенности учебной мотивации курсантов ведомственной образовательной организации // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2017. – № 1(68). – С. 18-20.
2. Губин В.А., Егоров Д.А. Личный пример офицера как метод воспитания военнослужащих-контрактников // Педагогика в правоохранительных органах. – 2014. - № 4 (59). – С. 53-55.
3. Луций Анней Сенека // URL: <https://socratify.net/quotes/lutsii-annei-seneka/21874>. (дата обращения: 03.06.2020).
4. Подласый И.П. Педагогика 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для студентов высших учебных заведений // Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС. - Москва. – 2006. - С. 288-289.
5. Светличный Е.Г., Балдецкий О.А. «Отдельные вопросы совершенствования огневой подготовки слушателей образовательных учреждений системы МВД» // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2017. – Выпуск 56 (2). – С. 205-210.
6. Шанько В.В. Формирование специализированной профессионально-правовой культуры у курсантов вузов МВД России // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2014. – № 1 (9). – С. 146-150.

УДК 37.017

доктор педагогических наук, профессор **Донина Ирина Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

кандидат педагогических наук, учитель физики **Хачатурова Карине Робертовна**

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 129 Красногвардейского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена дистанционному обучению, как ключевой фактору при формировании метапредметных компетенций обучающегося и детальному анализу роли дистанционного обучения, как неотъемлемой части целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность, возможностью создания систем массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией, независимо от временных и пространственных поясов. Авторами представлены элементы дистанционного обучения с компетенциями метапредметного подхода дидактико-методическими технологиями обучения в форме веб-квеста. Веб-квест открывает новые перспективы развития для такой образовательной формы, как учебный предмет и учебное занятие, поскольку основу составляют не предметные знания, а метапредметные умения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, технология, метапредметность, метапредметные компетенции, веб-квест.

Annotation. The article is devoted to distance learning as a key factor in the formation of meta-subject competencies of students and a detailed analysis of the role of distance learning as an integral part of the entire educational process, which significantly increases its effectiveness, the ability to create systems of mass continuous self-learning, universal exchange of information, regardless of time and space zones. The authors present elements of distance learning with the competencies of a metasubject approach and didactic and methodological learning technologies in the form of a web quest. Web quest opens up new prospects for the development of such educational forms as academic subjects and classes, since the basis is not subject knowledge, but metasubject skills.

Keywords: distance learning, technology, metasubject, metasubject competence, web-quest.

Введение. Стремительное движение всех отраслей жизнедеятельности человека не обходит без внимания и образовательную область человеческой жизни. Современное информационное общество существенно определяет знания и квалификацию специалиста, а качество приобретенного им образования формирует благополучие и уровень понимания закономерностей в формировании общества и приобретает характер превосходства среди подсистем общества, является стратегическим источником функционирования государственных и политических структур, основательным элементом цивилизации. На данный момент перспективным способом приобретения образования является дистанционное обучение, реализацию которых дают современные телекоммуникационные технологии и информационная сеть.

Технология дистанционного обучения (сокращенно «ДО») заключается в получения знаний, в основе, которой лежит специфический учебный процесс между педагогом и учениками на удаленном расстоянии с помощью методов, средств и среды передачи информации, что позволяет получить образование, не выходя из дома, и с каждым днем пользуется все большей и большей популярностью не только за рубежом, но и в России.

Несмотря на многовековую историю развития, концепция современного дистанционного обучения представляет собой все тот же удобный способ получения знаний, поменялись лишь каналы коммуникации. Появление дистанционного образования начинается с 1700-х годов (Таблица 1).

Таблица 1

Первые проявления дистанционного образования

<i>Обучение студентов обычной почтой один раз в неделю.</i>	
1728 год	Калеб Филипсом, США
1840 год	Иссак Питман, Великобритания
<i>Массовое обучение студентов, по программам (обучение по почте)</i>	
1874 год	университет штата Иллинойс, США
1899 года	Королевский университет, Канада

Дистанционное образование начало быстро распространяться по всему миру с после предложения студентам программы обучения по почте, поскольку дистанционные формы обучения, как элемент образовательного процесса, существенно расширял возможности обучающихся. Дистанционное обучение системы школьного и вузовского образования сочетает традиционные, дистанционные и цифровые технологии обучения. Качественное отличие дистанционного образования от иных форм образования в индивидуальном плане обучения для всех школьников и студентов.

Изложение основного материала статьи. Эффективность дистанционного обучения зависит от содержащегося в нем педагогического смысла, необходимо рассмотреть два существенно различных подхода к дистанционному образованию. Первый, наиболее распространен в настоящее время, предполагает под дистанционным обучением обмен данными между педагогом и школьником (студентом).

Под знаниями подразумевается передаваемая информация и работа по конструированию знаний практически не проводится. При втором подходе преимуществом дистанционного обучения является личная результативная работа школьников и студентов, которая формируется при помощи функционирующих инструментов телекоммуникаций. Данный подход подразумевает интеграцию информационных и

педагогических технологий, которые обеспечивают интерактивность взаимной работы субъектов образования и эффективность учебного процесса. Обмен и передача данных играют в этой ситуации роль среды, которая призвана помочь организовать результативность образовательной работы обучающихся. Обучение осуществляется синхронно в режиме реального времени, а кроме того, асинхронно. Дистанционное обучение взаимосвязано с глобальными ресурсами и имеет более жесткий регламент и технико-технологическую особенность [1]. Организационные и педагогические возможности дистанционного обучения, осуществляются по средствам фактически всех возможных телекоммуникационных сервисов, а именно: электронной почты; тематических списков рассылки; электронных журналов; конференции; чатов; веб-конференции; электронных досок и др. Из числа большого количества сервисов наиболее успешным в дистанционном обучении представляется электронная почта. Следовательно, наиболее интенсивная разработка и проявление новых педагогических технологий осуществляется на основе электронной почты. Помимо общедоступных инструментов имеется множество специализированного программного обеспечения, которое позволяет в комплексе решать большинство организационных и педагогических задач дистанционного обучения. В системе видеоконференцсвязи, преподаватель может наблюдать до двенадцати видеоизображений, удаленных от него учеников и позволяет, если требуется ученикам увидеть столько же. Педагог осуществляет занятия через информационную сеть, делится материалом на общей «классной доске», использует текстовый чат для общей беседы с учениками или для конфиденциальной с одним из них, а также для открытого обсуждения. Образовательная платформа позволяет, педагогу «вызвать» одного или нескольких для ответа, следить за их активностью, ученикам и студентам уточнить учебный материал. Образовательные платформы и ресурсы информационной сети с расширенным спектром инструментов, позволяют использовать разные педагогические формы работы: дистанционные деловые игры; лабораторные работы; практикумы; виртуальное посещение недоступных объектов; виртуальные экскурсии; компьютерная переписка; выпуск электронных бюллетеней и многое другое. Поскольку ресурсы информационной сети могут функционировать как самостоятельно, так и в совокупности позволяет сегодня дистанционному обучению серьезно конкурировать с традиционными формами обучения. Виды дистанционных занятий от особенностей педагогического процесса и от набора информационных инструментов и сервисов, которые имеются в наличии у школьников и студентов.

Практика отражает продуктивность применения в дистанционном обучении следующих видов занятий, выделим основные (таблица 2).

Таблица 2

Виды деятельности занятий в дистанционном обучении

Виды занятий	Виды деятельности
Вводное занятие	охватывает весь курс, проводит обзор его проблематики, определяет цель дальнейших занятий (целесообразно проводить в виде набора веб-страниц на образовательном сервере)
Индивидуальное занятие-консультация	осуществляется в разных формах, учитывая особенности каждого школьника и студента
Дистанционная конференция	разрабатывается структура и регламент обсуждения одной проблемы в границах дистанционной переписки
Чат-занятие	осуществляется в режиме реального времени и определяется четким расписанием и формулировки вопросов-проблем, а кроме того, возможности записать текст занятия для анализа и применения в последующем
Веб-занятие	представляется в разнообразных вариантах дистанционных уроков на базе веб-квестов (специально оформленных страниц со ссылками по исследуемой теме)

Следует отметить, что данный список не исчерпывает всех возможностей информационной сети и творческой деятельности преподавателя (форум, семинар, деловые игры и др.). Наиболее эффективной формой обучения и контроля считается дистанционная олимпиада, содержащая творческие открытые задания. Подобное занятие осуществляется по средствам электронной почты или с применением веб-форм.

Дистанционные формы занятий используются не только для студентов и школьников, но и для преподавателей и не только в целях повышения квалификации, существенное значение имеют дистанционные педагогические конференции и конкурсы. Интернет увеличивает роль «сетевых» педагогов, поскольку зона их воздействия с помощью телекоммуникаций увеличивается в сотни и тысячи раз по сравнению с простым учебным процессом [4; 8]. Выделим характерные особенности дистанционного образования в таблице 3.

Характерные особенности дистанционного образования

Характеристики дистанционного образования	
Гибкость	ученики и студенты в системе дистанционного образования трудятся в удобном месте и темпе, а также в удобное для себя время, где любой может учиться столько, сколько ему требуется для понимания предмета и приобретения нужных экзаменов по конкретным курсам
Модульность	любой курс формирует общее понимание о конкретной предметной области, что помогает формулировать учебную программу по индивидуальным и групповым запросам
Индивидуальность	педагог в дистанционном обучении – это координатор исследовательской работы школьника и студента, менеджер его учебного процесса
Специализированный контроль качества обучения	дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, компьютерные интеллектуальные тестирующие системы

Перечисленные характерные компетенции формируют мотивацию, как основное ядро и движущую силу дистанционного обучения, поскольку подразумевает использование разных способов и инструментов его получения. Большинство проблем дистанционного образования вытекают из его недостатков: недостаток реального, «людского» общения между школьниками, студентами и педагогами. Не возникают все те моменты, которые связаны с индивидуальным подходом к обучению и воспитанием. Если рядом нет преподавателя, эмоционально выражающего знания и тем самым помогающего лучше усвоить информацию, тогда становится сложно правильно воспринять информацию и появляются недопонимания; недостаток знаний практического характера, которые требуются для закрепления теории и более качественного восприятия знаний; недостаток систематического контроля. Мало кто может самостоятельно бороться с ленью; в дистанционном образовании обучение осуществляется главным образом лишь в письменной форме. Для отдельных студентов и учеников недостаток возможности и требований выражать собственные знания в устной форме может стать причиной некачественного восприятия знаний и большого числа проблем; уменьшение потенциальной аудитории, обусловлено недостатком технической возможности участия в учебном процессе (компьютер, информационная сеть); обязательная компьютерная подготовка как главное условие регистрации в системе дистанционного образования; плохая адаптированность учебно-методических комплексов к учебным курсам дистанционного образования (недостаток электронных учебных пособий); недостаточная разработанность систем администрирования учебного процесса и, как итог, понижение качества дистанционного образования в сравнении с очным обучением.

Очень существенной проблемой дистанционного обучения считается переосмысление применения множества проверенных педагогических приемов для лучшего запоминания и восприятия материала, наподобие метода опорных точек, метода сознательных ошибок, метода выбора лучшего решения и т.д. Использование самых разных педагогических методов является по большей части зависимым от технических средств и способов организации контакта со студентами. Но следует заметить, что при любой технологии взаимодействия педагогу нужно учиться более сжато и четко передавать материал или отвечать на вопросы. И в этом случае становится концептуальным системное и непрерывное самосовершенствование как преподавателя, так и обучаемого.

При всей привлекательности дистанционной формы обучения для ее формирования и укрепления требуется четкая теоретическая база. Остро выражена проблема формирования единого информационно-образовательного пространства, которое будет включать в себя всевозможные электронные источники информации (включая, сетевые): виртуальные библиотеки, все возможные базы данных, консультационные службы, электронные учебные пособия и пр. [6]. Возникает необходимость включения метапредметных компетенции в содержание учебных предметов дистанционного образования, поскольку обеспечивает изменения предметного содержания, в котором приобретенные знания необходимы для осмысленного использования в практической деятельности. Метапредметные компетенции образовательной деятельности – это способы, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов, в основном представлена как технология обучения в образовательном процессе и выявления их ресурсов и ограничений. Установленные стандартом требования к результатам обучающихся вызывают необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности как условия достижения высокого качества образования.

Метапредметный подход обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности. Для успешного развития метапредметных компетенций внедряют в образовательный процесс дистанционное обучение.

Дистанционное обучение, использующее сетевые технологии, позволяет реализовать в полном объеме информационные права всех участников учебного процесса, и в частности, ученика в качестве интеллектуальной подсистемы образования и в качестве отдельной социальной системы. Оно способно обеспечить реализацию идей, заложенных в концепцию профильного обучения, и в первую очередь, создать условия для организации лично – ориентированного обучения, формирования метапредметных компетенций, которые обозначены как одна из главных целей образовательного процесса.

Технология дистанционного обучения призвана быть системообразующей, она должна обобщить знания, направленные на формирование информационной картины мира по многим дисциплинам.

Учитель сегодня должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание обучающимися собственных продуктов в освоении знаний. В настоящее время формирование метаумений становится центральной задачей любого обучения.

Все выше сказанное позволяет нам считать технологию дистанционного обучения – технологией для формирования метапредметных компетенций. Учителя применяют различные методические приемы, позволяющие эффективно использовать как технологию в целом, так и электронные образовательные ресурсы, применяя элементы дистанционной образовательной технологии. Очевидно, что применение дистанционных технологий требует значительных изменений в деятельности учителя. Эти изменения касаются как компьютерных навыков и компьютерного кругозора в целом, так и изменения в навыках оценки, изложения материала, мотивации обучающихся [2; 7]. Предписанное в образовательном стандарте использование системно-деятельностного подхода определяет формирование универсальных учебных компетенций: познавательных, регулятивных, коммуникативных, которое не возможно без целенаправленного формирования мотивации.

Мотивация обучающихся – это важный этап на пути формирования стимулов, которые могут придать учёбе смысл, а сам факт учебной деятельности сделать основной целью. Мотивация к обучению, а особенно к обучению, как самостоятельному виду деятельности, которым является дистанционное обучение, к сожалению, проявляется довольно редко. Именно по этой причине нужно использовать различные методы её формирования. Методов и приёмов формирования мотивации к учебной деятельности довольно много, которые можно классифицировать как: создание ситуаций занимательности; эмоциональные переживания; сопоставление научных и житейских толкований природных явлений; создание ситуаций познавательного спора; создание ситуаций успеха в учении [3].

К сожалению, при реализации технологии дистанционного обучения такие методики разработаны весьма слабо. Мы предполагаем, что одним из методов для дистанционных технологий является веб-квест. Это одна из самых распространенных и разработанных технологий, обладающая всеми признаками педагогической технологии. Многочисленными авторами [4, 5, 9, 10] четко описываются все этапы технологии, которые мы попытались оформить в виде блок-схемы (рисунок 1).

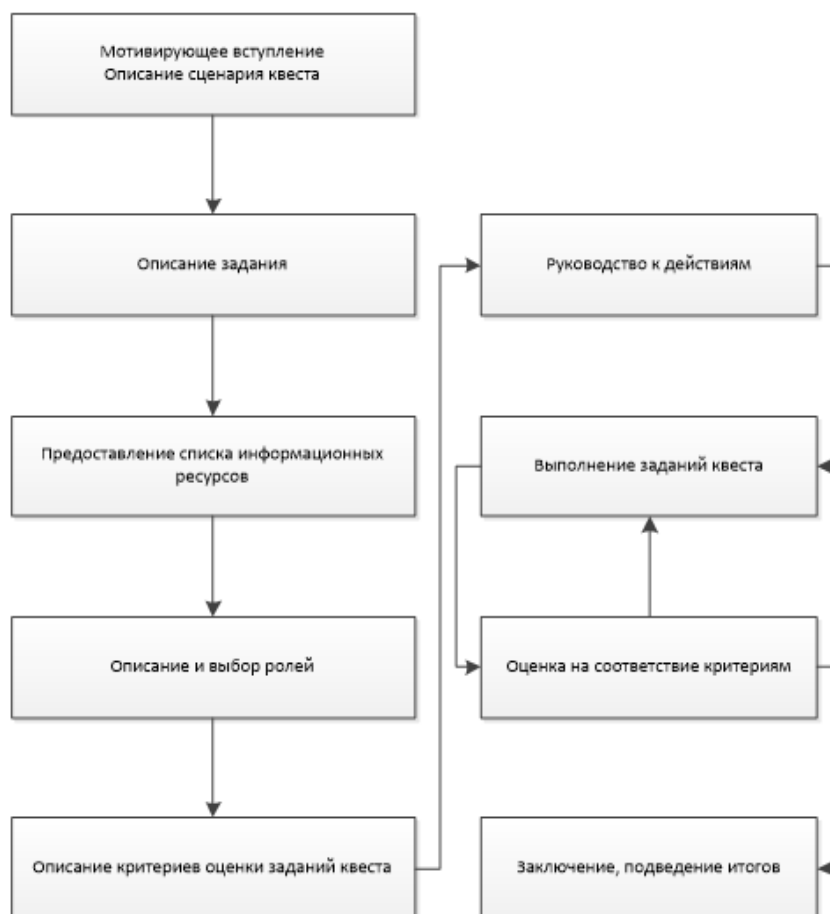


Рисунок 1. Блок-схема выполнения веб-квеста

Очевидно, что основой, так называемым телом веб-квеста, являются задания. Выполнение этих заданий занимает значительную часть времени. Классифицируя задания, как индивидуальные и групповые мы считаем, что веб-квест может выполняться как в группе, так и индивидуально. Принимая во внимание, то, что любой веб-квест это есть игровая форма обучения. Следует обратить внимание на игровой сюжет. Анализируя сюжеты компьютерных игр, и исследуя их классификацию мы предполагаем, возможно построение следующих: экшен, стратегия, симулятор, приключения (Таблица 4).

Сюжетные линии веб-квестов

Веб-квесты	Сюжеты
Веб-квест – экшен	преодоление препятствий построенных соперниками, возможно виртуальными. В ходе этого веб-квеста участник (группа) набирает очки и переходит с уровня на уровень. Достижение наиболее высокого уровня является целью занятия
Веб-квест – стратегия	создание определенного алгоритма для распределения ресурсов и достижения цели, которая заключается в построении или разрушении объекта
Веб-квест – симулятор	предполагает ориентацию на некоторый существующий сюжет детектив, комедию, мистику, фантастику. Сюжет строится на основе известного произведения. Целью занятия является прохождение маршрута

Создание универсальных шаблонов для каждого вида квеста упростит задачу педагога и сделает эту форму работы эффективной. Пример подобного шаблона, созданного в среде moodle представлен на рис. 2.

Педагогам, имеющим доступ к системе moodle, предоставляется возможность выбора шаблона и построение онлайн-урока по предложенной схеме. Схема существенно ускоряет процесс подготовки веб-квеста. Позволяет выстроить единообразную систему оценки. Дает возможность разнообразить формы проведения занятий.

Квест - экшен

Новостной форум

Сценарий квеста

Подготовьте сценарий квеста.

Квест - экшен предполагает преодоление препятствий, в связи с чем в сценарии следует предусмотреть определенное количество набранных баллов для перехода с одного уровня на уровень.

Пример сценария

Описание ролей квеста

В описании ролей следует обратить внимание на роль ведущего.

Как можно получить подсказку?

Каковы должны быть действия игрока, если он не может получить ответ на вопрос?

Задания квеста

Задания квеста - экшен предполагают оценивание по уровням. Именно по этому все задания предоставляны инструментом "Лекция"

Задание 1
 Задание 2
 Задание 3

Информационные ресурсы квеста

Информационные ресурсы квеста предоставляны ссылками. Они помогают участнику квеста выполнить задание.

Ссылка на информационный ресурс

Критерии оценивания квеста

Существует достаточно инструментов для оценки квеста. Однако мы предлагаем использовать шкалу по четырем параметрам: правильное понимание задания, выполнение задания, результат работы, творческий подход

Понимание задания
 Выполнение задания
 Результат работы

Подведение итогов квеста

Подведение итогов теста есть некоторая рефлексия. В рамках индивидуального квеста можно сделать опрос, используя как встроенные инструменты moodle так и сервис google.

Рефлексия

Рисунок 2. Шаблон веб-квеста в среде moodle

Выводы. Внедрение дистанционного обучения дает возможность эффективно достигать образовательных целей, уделяя внимание не только предметным знаниям, но и воспитанию всесторонне развитой личности, у которой сформированы метапредметные компетенции на цифровом и технологическом уровне. Формирование метапредметных компетенций в процессе обучения может эффективно осуществляться при создании определенных организационно-педагогических условий, которые представляют собой совокупность взаимосвязанных обстоятельств, способствующих осуществлению образовательной деятельности, а именно: внедрение в образовательный процесс технологии дистанционного обучения, позволяющие использовать формы организации образовательного процесса, повышающих уровень самостоятельной активности и познавательный интерес обучающихся. Применение элементов дистанционного обучения в образовательном процессе открывает возможность личности активно развиваться, получать фундаментальные знания и успешно реализовать себя в современном мире.

Литература:

1. Абакумова Е.О. Дистанционное образование в условиях становления информационного общества // Молодой ученый. – 2015. – №9. – С. 1459-1463.
2. Ахьядов Э.С. Перспективы и проблемы введения дистанционного высшего образования // Молодой ученый. – 2015. – №20. – С. 333-334.
3. Батаев А.В. Анализ российского рынка дистанционного образования // Молодой ученый. – 2015. – №21. – С. 350-353.
4. Голованова Ю.В. Проблемы и пути решения дистанционной формы обучения // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 163-167.
5. Захарченко Е.А., Тумакова Н.А. К вопросу о проблемах и перспективах дистанционного инженерного образования // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С. 924-926.
6. Кузьяк Н.Б., Гаген Е.Ю. Современное дистанционное обучение. Преимущества и недостатки // Молодой ученый. – 2017. – №11. – С. 466-469.
7. Лях Ю.А., Донина И.А. Современные подходы к определению ролей учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 179-183.
8. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Донина И.А. Стратегии управления многообразием: информационно-маркетинговый подход // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 228-232.
9. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Хачатурова К.Р. Педагогическое творчество учителя как фактор развития творческого потенциала обучающихся // Непрерывное образование. 2017. № 2 (20). С. 64-67.
10. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Хачатурова К.Р. Педагогическое творчество учителя как фактор развития творческого потенциала обучающихся // Непрерывное образование. 2017. № 2 (20). С. 64-67.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета русской филологии и иностранных языков Воднева Светлана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Псковский государственный университет» (г. Псков);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и культур Смирнова Елена Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Псковский государственный университет» (г. Псков)

О ПРИМЕНЕНИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается опыт применения дистанционных технологий в образовательном процессе вуза в условиях перехода на дистанционный формат обучения. Раскрыты понятия «дистанционное обучение», «электронное обучение», «дистанционные образовательные технологии», а также представлены данные опроса преподавателей и студентов регионального вуза о готовности перехода вуза на обучение с применением дистанционных технологий и эффективности такого обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, технологии дистанционного обучения, система дистанционного обучения.

Annotation. The article discusses the experience of the distance technologies use in the educational process of the university in the conditions of a transition to the distance learning format. The concepts of “distance learning”, “e-learning”, “distance educational technologies” are disclosed, as well as data from a survey of highschool-teachers and students of a regional university about the readiness of the university to switch to training using distance technologies and the effectiveness of such training are presented.

Keywords: distance learning, distance learning technologies, distance learning system.

Введение. Современный образовательный контекст характеризуется стремительным вхождением в дидактическую парадигму, отличительным признаком которой становится интенсивное включение в процесс обучения дистанционных технологий и интерактивных ресурсов.

Использование дистанционных форм обучения существует в практике обучения со второй половины XX века. Так, в 1939 году во Франции был основан Национальный центр дистанционного образования CNED (фр. Centre national d'enseignement a distance), в 1969 году в Великобритании был создан Открытый университет. В России наиболее интенсивно дистанционное образование начало развиваться в 90-е годы после принятия в 1995 году «Концепции о создании и развитии единой системы дистанционного образования в России».

Если дистанционное образование в начале своего пути ассоциировалось с заочным обучением, то сегодня оно связывается в первую очередь с информационно-коммуникационными технологиями, которые создают новые возможности для взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В настоящий момент Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» законодательно предоставляет возможность образовательным организациям «применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти...» [8]. Кроме этого, также говорится и о возможности реализации образовательных программ с применением исключительно дистанционных образовательных технологий.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования также предусматривают возможность «применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии» [9], что позволяет оптимально обеспечить интегрированное взаимодействие аудиторных и дистанционных форм обучения.

Изложение основного материала статьи. Расширяющееся применение дистанционных форм обучения находит свое отражение в многочисленных научных публикациях, посвященных различным аспектам интеграции дистанционного обучения в образовательный процесс на всех уровнях образования [2; 5; 6]. Сегодня можно констатировать, что словосочетания «дистанционное обучение», «дистанционное образование», «дистанционные технологии» являются одними из наиболее частотных.

В большом количестве исследований данные понятия рассматриваются как синонимичные и взаимозаменяемые. Вместе с тем, отдельные исследователи (Курицына Г.В., Кислухина И.А.) предпринимают попытки преодолеть терминологическое смешение и проанализировать специфику данных категорий. При этом обращается внимание на недостаточную разработанность понятийно-категориального аппарата и на отсутствие четкой теории дистанционного обучения [4].

Значительный вклад в исследование проблематики дистанционного образования внесли российские ученые А.А. Андреев, Е.С. Полат, В.И. Солдаткин и др.

А.А. Андреев определяет дистанционное образование как «синтетическую, интегральную гуманистическую форму обучения, базирующуюся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причём процесс обучения в общем случае не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению» [1].

Очевидно, что понятие дистанционное образование является более широким по сравнению с дистанционным обучением. По мнению А.А. Андреева и В.И. Солдаткина «дистанционное обучение — это целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [1, с. 33].

В современной трактовке дистанционное обучение рассматривается как «обучение на расстоянии, когда преподаватель и учащийся разделены пространственно, и их взаимодействие основано на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий» [3, с. 40].

Таким образом, в качестве ключевых параметров дистанционного обучения выделяют интерактивность, когда преподаватель и обучающиеся находятся в постоянном взаимодействии, а информационно-коммуникационные средства позволяют обеспечить данную интерактивность.

В 2015 году в Минобрнауки РФ были разработаны «Методические рекомендации по использованию электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных профессиональных образовательных программ». В данном документе предлагались две модели использования дистанционных образовательных технологий – полностью дистанционное обучение, когда обучающийся осваивает образовательную программу полностью удаленно с использованием специализированной дистанционной оболочки (платформы) и частичное использование дистанционных образовательных технологий, при которой очные занятия чередуются с дистанционными.

В одном из исследований И.А. Кислухиной указывается, что наибольшее распространение в процессе обучения получили три группы дистанционных образовательных технологий – кейс-технология, интернет-технология и телекоммуникационная технология. Кейс-технология предполагает предоставление обучающимся комплекта учебно-методических материалов на различных видах носителей информации. Интернет-технология предполагает дистанционный доступ обучающихся к информационным образовательным ресурсам. Телекоммуникационная технология основана на интерактивном взаимодействии обучающихся с преподавателем и обеспечении доступа к информационным образовательным ресурсам [3].

Данные технологии дистанционного обучения позволяют формировать современную дистанционную образовательную среду, в которой находят отражение три основных компонента:

- 1) учебное содержание, четко структурированное и представленное в виде мультимедийных учебных материалов, которые передаются с помощью современных средств коммуникации;
- 2) методы обучения, основанные на взаимодействии обучающихся и их вовлечении в учебный процесс;
- 3) инфраструктура обучения, которая включает информационную, технологическую, организационную и коммуникационную составляющие, позволяющие эффективно использовать возможности дистанционных форм обучения [9].

В настоящее время вузы активно переходят на дистанционное обучение. Нами был проведен опрос среди студентов и преподавателей одного из региональных вузов. Всего приняло участие 46 преподавателей и 198 студентов.

Так, было выявлено, что 82,2% опрошенных не имели раньше опыт использования дистанционных технологий, таких, как Google Classroom, Google Meet, iSpring Online, Edmodo, OnLineTestPad и т.п. в профессиональной или учебной деятельности. Респонденты указали, что ранее для профессиональной и учебной деятельности использовали такие средства дистанционного общения, как электронная почта (68,3%), социальные сети (71,3%); платформы Zoom, Discord, Moodle использовали 2% респондентов. Ранее не использовали дистанционные технологии для учебного или профессионального общения 15,8% опрошенных.

Большинство региональных вузов в условиях неблагоприятной эпидемиологической ситуации осуществили резкий и вынужденный переход на обучение с применением дистанционных технологий. На

вопрос, возникали ли у Вас трудности при работе в LMS Moodle, используемой в настоящее время в Вашем университете, 76,2% респондентов указали, что такие трудности возникают у них иногда, 13,9% респондентов испытывают такие трудности постоянно, 9,9% опрошенных не испытывали трудностей при работе в LMS (Learning Management System). Основные трудности были связаны с техническими проблемами: на сбой в системе указали 73,3%, отсутствие подключения к сети Интернет было проблемой для 40,6% респондентов. На непонятный интерфейс указали 30,7 % опрошенных, на недостаточную оснащенность компьютера необходимым программным обеспечением 25,7%. У 8% респондентов отсутствует дома компьютер или ноутбук, из них 4 % отметили, что приходится работать с телефона, а это неудобно.

Респонденты указали также на трудности организационного характера, такие, как: трудность соблюдения графика выполнения работ (62,4%), отсутствие обратной связи с преподавателем/ студентом/ группой (41,6%). Респонденты указывали, что предлагаемые курсы не ориентированы на формат дистанционного обучения (36,6 %), отсутствовали понятные инструкции (47,5%). Однако 5% респондентов не испытывали трудностей организационного характера.

Респонденты указали также на трудности психологического характера: 62,4% респондентов жаловались на отсутствие непосредственного контакта с преподавателем/ студентом/ группой; 35,6 % опрошенных указали на то, что не умеют планировать свое время, а 12,9% респондентов подчеркнули, что не умеют работать самостоятельно. 33,7% респондентов высказали нежелание работать в дистанционном режиме. 9,9% респондентов указали на большой объем заданий и малый или ограниченный срок для выполнения заданий. Эта же группа респондентов указала на то, что срок выполнения заданий системой задан не корректно (например: «срок выполнения 30 апреля 00:00, что фактически означает 29 апреля»), что вызывает психологический дискомфорт, и, по мнению одного из респондентов «может привести к нервному срыву».

На вопрос о том, кто помогал в преодолении трудностей, ответы респондентов распределились следующим образом: никто 48% респондентов; коллеги/ однокурсники 40%; для 12,9% студентов это был преподаватель, и лишь для 5,9% респондентов преодолевать трудности помогал технический помощник или тьютор.

Респондентам был задан вопрос, сколько времени они ежедневно работают в дистанционном режиме. 53,5% респондентов работают в дистанте более 6 часов, 19,8 % проводят за работой у компьютера 5-6 часов. Такое же количество опрошенных работают 2-4 часа в день. Менее 2 часов за работой проводят 6,9 % респондентов.

Средняя оценка эффективности работы в LMS по шкале от 1 до 5 составила 3,4. Респондентов попросили оценить значимость разных видов работ в LMS. Оценки среди таких видов работ, как видеоконференции, лекции, творческие задания, семинары, контроль знаний распределились одинаково, и составили по каждому виду около 40 %. Следует отметить, что 4% опрошенных указали, что лекции и семинары в их группе онлайн не проводятся, а на платформе LMS студентам предлагаются только тесты.

Нами был также задан вопрос, хотели бы респонденты в будущем использовать элементы СДО в учебном процессе в вузе. Ответы распределились следующим образом: положительно ответили 57,4%, причем абсолютно согласны из них 10,9% опрошенных; хотели бы иногда использовать дистанционные технологии 18,8%; а 27,7% опрошенных ответили положительно, но указали, что «зависит от содержания дисциплины». Отрицательный ответ дали 29,7% респондентов. Затруднились дать ответ - 11,9%. Один респондент прокомментировал данный вопрос, что в настоящее время «это самообучение, а не учёба в университете».

На вопрос с множественным выбором, что необходимо для эффективного включения LMS в учебный процесс, 66,3% респондентов указали на необходимость правильно распределять время для создания курсов / выполнения заданий. 54,5% студентов указали, что необходимо повышать их мотивацию. 44,6% респондентов подчеркнули необходимость обновления материально-технической базы. 41,6% преподавателей высказали пожелание повышения своей квалификации в данной сфере.

На вопрос, может ли дистанционное обучение полностью заменить очное обучение, абсолютное большинство респондентов, а именно 67,3% ответили отрицательно. 20,8% ответили утвердительно. Затруднились дать ответ 11,9%.

Респондентам был предложен вопрос, какие профессионально-значимые качества личности преподавателя важны для работы в LMS. В порядке убывания рейтинг распределился следующим образом: коммуникативность, ответственность, стрессоустойчивость, техническая грамотность, умение планировать время.

На вопрос, какие личностные качества студента важны для работы в LMS, рейтинг качеств выглядит так: ответственность, умение распределять время, стрессоустойчивость, коммуникативность, техническая грамотность.

На вопрос, какие преимущества имеет дистанционное обучение перед традиционным очным обучением, ответы распределились следующим образом: доступность из любой точки, возможность обучаться не выходя из дома, обучение в индивидуальном режиме, возможность совмещать учебную и профессиональную деятельность, большое количество участников, низкие затраты на обучение.

Среди недостатков, которые имеет дистанционное обучение в сравнении с традиционным очным обучением, были указаны следующие: ограничение возможности получения практических навыков, отсутствие непосредственного контакта участников образовательного процесса, качество контроля знаний, зависимость от технических средств, проблемы самоорганизации.

Для 66,7% в настоящий момент дистанционное обучение это усложнение учебного процесса. 18,8% респондентов считают, что дистанционное обучение – это упрощение учебного процесса. 14% респондентов дали отрицательные ответы, сопроводив комментариями: «дистанционное обучение означает ухудшение здоровья, стресс, целый день за компьютером», «дистанционная учеба - это мучение, психологическое и физическое, провожу за ноутбуком, буквально, весь день, чтобы все вовремя выполнить, появились проблемы со здоровьем», «усложнение учебного процесса и настоящий кошмар», «ненависть к обучению и к образовательному процессу», «профанация учебного процесса», «зависит от предмета: в одних дисциплинах можно разобраться самому, а в других без преподавателя, который покажет и объяснит сложные случаи, не обойтись».

Лишь один респондент прокомментировал положительно свой ответ: «лучший вариант, если бы я могла, я бы продолжила так учиться и дальше».

Выводы. Проведенное нами исследование показало, что преподаватели и студенты регионального вуза не были готовы к резкому переходу на дистанционный формат обучения. До этого перехода большинство преподавателей и обучающихся не осуществляли профессиональное или учебное общение посредством дистанционных технологий. Все целевые группы столкнулись с техническими, организационными и психологическими трудностями. Неумение планировать и распределять время, работать самостоятельно оказалось для большинства студентов серьезной проблемой в освоении учебного материала. Нехватка знаний технического и практического характера по работе в LMS осложнило подготовку и проведение занятий для многих преподавателей. Основную проблему составило техническое оснащение образовательного процесса. Оказалось, что большое количество обучающихся не имеют необходимого технического оснащения (непрерывный интернет, веб-камера, собственный ноутбук или компьютер).

Необходимо выделить также и положительные аспекты резкого перехода в дистанционную форму обучения. Преподаватели были поставлены в условия, когда нужно было быстро освоить работу на образовательных интернет-платформах, научиться разрабатывать онлайн-курсы учебных дисциплин, быть в активном поиске эффективных форм взаимодействия с применением дистанционных технологий со студентами и коллегами. Студентам также пришлось быстро ориентироваться в новых условиях, развивать навыки коммуникации, научиться эффективно распределять время. Стало совершенно очевидно, что применение дистанционных технологий обучения – это не далекая перспектива, а наше настоящее. И, если сегодня для большинства опрошенных студентов и некоторого числа преподавателей регионального вуза дистанционная форма обучения вызывает отрицательные отзывы, то, изучая опыт применения дистанционных технологий одного из ведущих вузов страны – НИУ Высшая школа экономики, необходимо стремиться к тому, чтобы LMS способствовала «повышению уровня и качества методической, дидактической, информационной поддержки организации учебного процесса для студентов, преподавателей и административных работников» [7].

Литература:

1. Андреев А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. — М.: Издательство МЭСИ, 1999. — 196 с.
2. Донина И.А., Виноградова Ю.А. Дистанционное обучение в школе: возможно или нет? // Педагогический вестник. 2019. № 7. С. 31-32.
3. Кислухина И.А. Использование дистанционных образовательных технологий в системе высшего образования: проблемы и перспективы. Электронный ресурс. URL: Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy> (дата обращения 02.04.2020).
4. Курицына Г.В. Сущностно-содержательные характеристики дистанционного обучения в вузе. Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. — 2016. — Вып. 2. — С. 34-50.
5. Лях Ю.А., Донина И.А. Современные подходы к определению ролей учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 179-183.
6. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Донина И.А. Стратегии управления многообразием: информационно-маркетинговый подход // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 228-232.
7. Сайт НИУ Высшая Школа Экономики. Электронный ресурс. URL: Режим доступа: https://spb.hse.ru/aup/oe/lms_spb (дата обращения 23.04.2020).
8. Федеральный Закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Электронный ресурс. URL: Режим доступа: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 06.04.2020).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 125. Электронный ресурс. URL: Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения 05.04.2020).

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Низова Диана Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ЗНАЧЕНИЕ АВТОРСКОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ТЕТРАДИ В КОРРЕКЦИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСТРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей и особенностей использования логопедической тетради как дидактического средства в коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников. Дается типология дисграфических нарушений, рассматривается методический инструментарий организации коррекционной работы с детьми в условиях общеобразовательной школы. Приводятся результаты исследования эффективности использования авторской логопедической тетради в коррекции дисграфии у младших школьников. На основе анализа теоретических источников и практической работы в школе (г. Нижний Новгород) раскрыта значимость логопедической тетради как современного печатного обучающего средства.

Ключевые слова: коррекция, дисграфия, логопедическая тетрадь, младший школьный возраст, дидактическое средство.

Annotation. The article is devoted to the study of the possibilities and features of using the speech therapy notebook as a didactic tool in the correction of agrammatic dysgraphia in younger schoolchildren. The typology of dysgraphic disorders is given, and the methodological tools for organizing correctional work with children in school education are considered. The results of research of the effectiveness of using the author's speech therapy notebook in the correction of dysgraphia in primary school children are presented. Based on the analysis of theoretical sources and practical work in school (Nizhny Novgorod), the significance of the speech therapy notebook as a modern printed teaching tool is revealed.

Keywords: correction, dysgraphia, speech therapy book, primary school age, teaching tool.

Введение. Поиск механизмов коррекции характерных специфических расстройств письменной речи у школьников общеобразовательных школ представляется одной из важных и актуальных проблем в современной логопедии. Нарушения письменной речи у школьников могут выражаться в искажениях синтаксической стороны, включающих: конструкции сложных предложений, изменения приставок и суффиксов, падежных окончаний, предложных конструкций, неправильное применение падежных форм у местоимений и числа существительных, согласование структур слов в предложении и т.п. Именно качество несформированности грамматического строя письменной речи у младших школьников часто диагностируется как аграмматическая дисграфия. Проблема аграмматической дисграфии основательно представлена в трудах Р.Е. Левиной, И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, О.А. Токаревой, С.Б. Яковлева. Так, И.Н. Садовникова считает, что дисграфия – это частичное нарушение письма, которое не связано с явными расстройствами зрения и слуха, спадом интеллектуального развития или с нерегулярностью обучения в школе. Именно наличие стойких характерных ошибок являются, по мнению автора, основными симптомами дисграфии [11]. Ученые единодушны в том, что аграмматизмы представляют собой результат незрелости внутреннего программирования непосредственно связного высказывания (ситуативно-смысловой подвид внутреннего программирования). Вследствие этого происходит расстройство компонентов текста, неверное смысловое определение ситуации, диссонанс синтеза и анализа изображаемой ситуации, трудности деления сложных семантических связей, частое появление пропусков связующих звеньев ситуаций, примитивность и бедность языковых средств. Вместе с тем, своевременная коррекционная работа по преодолению аграмматической формы дисграфии позволит минимизировать ошибки в письменной речи ребенка и предотвратить сложности в освоении школьной программы.

Формирование строя речи к установленным возрастным этапам служит главным критерием профилактики аграмматической дисграфии у ребенка. Естественно утверждать, что ребенок, у которого обнаруживается позднее появление речи, словоизменения, наличие большого количества аграмматизмов, нуждается в своевременной профессиональной поддержке и помощи. Анализируя данную проблему, целесообразно отметить, что расстройство овладения письменной речью сопровождается, как правило, и нарушениями правописания. В силу неоднозначности и многоаспектности проблемы нарушений речи у детей младшего школьного возраста работу по логопедической коррекции аграмматической формы дисграфии целесообразно строить в комбинации нескольких методик. Данные методики должны соответствовать современным научным подходам в логопедии и опираться на существующие результаты логопедической диагностики школьников, имеющие расстройства письменной речи. Исследователи доказывают, что именно комплекс методик создает необходимый базис для нормального функционирования высших психических функций ребенка с подобными нарушениями, повышает общую энергетику речевых и неречевых психических процессов, способствует преодолению стереотипов в поведении, создает основу для моторного обеспечения речезыкового механизма [1].

Изложение основного материала статьи. При рассмотрении проблемы аграмматической дисграфии у младших школьников специалист - логопед определяет форму дисграфии (или смешение форм) и составляет коррекционный план в соответствии со следующими методическими позициями:

- в коррекции дисграфии акустической формы или дисграфии, появляющейся на фоне расстройств фонемного узнавания, необходимо овладеть верным буквенным обозначением;
- в коррекционной работе дисграфии акустико-артикуляторной формы – необходимо устранить нарушения звукопроизношения и дифференцировать звуки по фонематическому признаку, а также овладеть верным буквенным обозначением;
- коррекция дисграфии, которая возникает на базе незрелости языкового анализа и синтеза, важно проводить работу по улучшению произвольности языкового анализа и синтеза, совершенствованию воспроизведения звукослововой конструкции предложений и слов;
- дисграфии аграмматической формы корректируются через улучшение морфологических обобщений и совершенствование морфологической системы слова;
- при дисграфии оптического вида необходимо повысить уровень зрительного восприятия, зрительной памяти, совершенствовать пространственные компоненты и определить их речевое обозначение на письме [4; 5].

Исследуя аграмматический вид дисграфии, Г.А. Климов пришел к выводу, что вся логопедическая деятельность, направленная на коррекцию нарушений у школьников младшего школьного возраста, должна проходить поэтапно и включать разные по содержанию и объему материалы. Представим этапы логопедической деятельности.

1. Изучение связного компонента высказывания предполагает:

- выстраивание логики конструкций слов в предложениях;
- соблюдение и использование умений различий связного компонента текста от обычного набора слов и предложений;
- построение фраз без повторов и упущения членов предложения;
- выстраивание высказываний, состоящих из нескольких фраз и объединенных друг с другом через применение лексических повторов, наречий.

2. Фиксирование эффективных словообразующих моделей:

- закрепление существительных: проработка навыков уменьшительно-ласкательных форм суффиксами: -ик-, -чик- и др.;

- закрепление глаголов, через выработку и дифференциацию возвратных и невозвратных форм глаголов;
- закрепление прилагательных, через проработку навыков притяжательных форм с суффиксом ин-.
- 3. Образование эффективных и несложных семантических форм:
 - существительных через проработку навыков дифференциации именительного падежа единственного числа и именительного падежа множественного числа;
 - глаголов через проработку навыков взаимосвязи существительного и глагола настоящего времени, находившегося в третьем лице любого числа.
- 4. Освоение языковых средств межфразовой связи:
 - освоение грамматических моделей словосочетаний и предложений;
 - изучение грамматических признаков частей речи.
- 5. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей:
 - имена существительные (уменьшительно-ласкательные имена существительные с суффиксами -оньк-, -еньк-, -ышк-); образование имен существительных с суффиксом -ниц-, -инк-, -ин.
 - глаголы: образование и различение совершенного и несовершенного вида;
 - имена прилагательные: притяжательные имена прилагательные с суффиксом -и, без чередования; относительные имена прилагательные с суффиксами -н-, -ан-, -ян-, -енн.
- 6. Образование более трудных не таких продуктивных словоизменяющих форм:
 - существительных - через анализирование и пользование конструкций предложного падежа в косвенных падежах; отработать множественные числа с беспредложными формами;
 - глаголов - через выработку умений дифференциации глаголов трех лиц настоящего времени; взаимосвязывать существительные и глаголы прошедшего времени, которое различается по лицам, числам и падежам;
 - прилагательных - через выработку навыков взаимосвязывать прилагательные и существительные именительного падежа во всех числах [6, с. 154].

Данная коррекционная деятельность, по мнению автора, будет функционировать на основе нормального онтогенетического развития, формирующего практически всем лингвистические подсистемы (лексика, синтаксическая сторона и морфологический строй) [6, с. 155]. Естественным дидактическим принципом в данном процессе является органичное постепенное нарастание сложности самих заданий, вербальных материалов и форм речи языка. Проработка умений словоизменения вырабатывается школьником изначально в словосочетаниях, затем в предложениях и конечной точкой будет являться связная речь. На первом этапе коррекционной логопедической деятельности вырабатывается умение словоизменения при устной речи, а потом при письме. Учеными доказано, что расстройства письменной речи у младших школьников с аграмматической формой дисграфии носят стойкий и системный характер, вследствие чего коррекционная работа должна быть обращена на всю речевую систему, а не на устранение отдельных речевых дефектов [2; 3; 10]. Одним из современных способов коррекции аграмматической дисграфии у детей является рабочая логопедическая тетрадь. Начиная с 90-х годов XX века, рабочие пособия и тетради становятся помощниками педагогам в развитии индивидуализации и диалогизации обучения, а качественное использование печатных дидактических средств требует от учителя соответствующей методической подготовки [7; 8]. В данном контексте целесообразно представить дидактические функции логопедической тетради:

- компенсаторная, включающая упрощение обучения, снижение потраченного времени учителя и ученика;
- информативная, включающая формирование нужного потока информации для развития;
- интегративная, включающая в себя изучение объекта по отдельным его частям и в целом;
- познавательная, включающая формирование учебного интереса, создание исследовательской мотивации;
- формирующая, включающая в себя развитие всех форм познавательной работы и формирование способов усвоения [12].

Стоит отметить, что в последние десятилетия данное дидактическое средство обрело популярность и разнообразие в логопедии. В качестве доказательства приведем примеры логопедических тетрадей, имеющих наибольшее значение в коррекционной работе.

1. «Логопедическая тетрадь для преодоления нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста» (авторы Т.Г. Кантур и Т.С. Сидорова, 2011). Работа в данной логопедической тетради на печатной основе предполагает:

- подготовку артикуляционного аппарата: приёмы массажа органов артикуляции, упражнения специальной дыхательной гимнастики, использование авторской сказки;
- постановку звука: рисунки артикуляционных профилей, облегчающих понимание правильной артикуляционной позы независимо от формы речевых нарушений;
- автоматизацию и дифференциацию звука, выход в связную речь на основе разнообразных картинных и речевых материалов по развитию фонематического восприятия, навыков звукового и слогового анализа и синтеза в форме игровых упражнений, сопровождающихся подробной инструкцией по его выполнению.

В тетради представлено более 150 занятий (уроков) и около 700 упражнений. Подбор речевого материала осуществлён авторами пособия таким образом, что ранее отработанные звуки включаются в следующий урок, а материал, служащий для закрепления впервые изучаемых звуков, не включает слова с ещё не поставленными звуками. Таким образом, в основу пособия положены такие дидактические принципы, как переход от простого к сложному, чёткая последовательность, системность подготовительных и основных упражнений.

2. «Домашняя тетрадь для логопедических занятий с детьми. Пособие для логопедов и родителей» Ю.Б. Жихаревой-Норкиной [2009]. Пособие содержит занимательные игровые задания для детей дошкольного и младшего школьного возраста, способствующие формированию правильного звукопроизношения, обогащению словарного запаса, развитию графических навыков. В данном издании каждый выпуск предназначен для работы над определённым звуком (группой звуков) русского языка. Для анализа дидактического наполнения тетрадей Ю.Б. Жихаревой-Норкиной особый интерес для нас

представляет тетрадь № 5, которая снабжена иллюстративным материалом для решения коррекционных задач:

- совершенствование мелких движений пальцев рук;
- подготовка руки к письму;
- улучшение зрительного внимания и памяти;
- совершенствование грамматической стороны речи.

3. «Говорим правильно. Логопедический альбом» Т.С. Резниченко и О.Д. Лариной [2013]. Логопедический альбом предназначен для коррекции звукопроизношения, развития языкового чутья, понимания смысловых и стилистических оттенков речи. Пособие является частью общего комплекта по логопедической коррекции нарушений речевого развития ребёнка. Представленный в пособии материал предназначен для коррекционно-педагогической работы с ребёнком и направлен на преодоление таких речевых расстройств, как: нарушение звукопроизношения; слоговой структуры слова; бедный словарный запас, непонимание значения и смысла слов; неправильное грамматическое оформление высказывания; мелодико-интонационные недостатки, бедность выразительных средств устной речи. В пособии предложена методика автоматизации произношения звуков, основанная на включении звука непосредственно в слова и фразы (без предварительной работы со слогами), что позволяет подключить артикуляционный, слуховой и зрительный контроль во время произнесения звука, а также опираться на смысловое значение слова [9]. Исследуя данные рабочие тетради, имеющие коррекционную направленность, можно отметить, что авторы используют красочный и яркий материал, с которым интересно работать ученикам. Кроме того, логопедические тетради имеют большую значимость для родителей учащихся, которые в домашних условиях могут оказать помощь своим детям. Представим результаты исследования эффективности использования логопедических тетрадей в коррекционной работе с детьми с аграмматической формой дисграфии. Для организации и проведения исследования были отобраны 47 учащихся МБОУ СОШ № 9 Нижегородской области города Балахны (2 классы). На основе диагностических заданий (диктант, построение деформированного предложения, мини-сочинение) были получены следующие результаты: 10, 3% учеников имеют высокий уровень развитости грамматического строя речи; уровень средний и ниже среднего имеют 30,2% учеников; низким уровнем обладают 26,7% школьников. Был сделан вывод, что 21,7% обучающихся среднего уровня развития грамматического строя речи нуждаются в коррекционных занятиях и упражнениях для профилактики развития нарушения речи, так как часто допускают грамматические ошибки в письме. Для проведения коррекционно-профилактической работы с данными детьми (20 человек) использовались методики: 1) обследования письменной речи (авторы: О.Б. Иншакова, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова и Ахутина Т.В.); 2) система занятий по авторской логопедической тетради (включает методические разработки по коррекции аграмматической дисграфии Е.В. Мазановой; О.В. Елецкой; И.Ю. Оглоблиной и др.). Коррекционная работа проводилась в соответствии с тремя блоками:

I блок. Работа над морфологическими нарушениями словоизменения и словообразования.

II блок. Работа над синтаксическими нарушениями на уровне предложения.

III блок. Заключительный: работа над закреплением полученных навыков.

При планировании и организации занятий с детьми младшего школьного возраста, имеющими аграмматическую форму дисграфии, использовалась авторская логопедическая тетрадь, составленная на основе лексико-грамматического подхода Е.В. Мазановой. При данном подходе на занятиях по авторской логопедической тетради изучаются формы словообразования и словоизменения, а также синтаксические нормы на уровне предложений. Исходя из анализа полученных результатов, был сделан вывод, что коррекционная работа, направленная на формирование синтаксических норм речи на уровне предложений, была успешной (высокий уровень владения речью поднялся на 3%; средний – на 9%; низкий уровень вырос на 9%). В группах видна положительная динамика развития словарного запаса: ошибочных словосочетаний в речи учащихся стало меньше, есть прогресс в усвоении ими сочетаемости слов, осознанности построения предложений, формируются навыки словообразования и словоизменения.

Выводы. Таким образом, исследование особенностей коррекционной работы с младшими школьниками с аграмматической дисграфией на основе использования логопедической тетради подтвердило ее дидактическую значимость. Основанное на принципах наглядности, доступности, привлекательности, научного структурирования, данное обучающее печатное средство органично вписывается в учебный процесс младших школьников, повышает их интерес к учебе и выполнению домашних заданий, позволяет преодолевать речевые нарушения и психологические барьеры в общении.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Vestnik of Minin University. 2019. Volume 7, no. 1
2. Аристова Т.А. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методич. пособие / под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2014. – 208 с.
3. Ахутина Т.В. Нейropsychологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Приложения. – М.: Сфера, 2015. – 48 с.
4. Жулина Е.В. Теоретические основы изучения и коррекции психического развития детей раннего и дошкольного возраста при задержке экспрессивной речи (коммуникативно-деятельностная традиция в современной логопсихологии): монография / Е.В. Жулина; Федеральное агентство по образованию, Нижегородский гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 2008.
5. Жулина Е.В., Белов С.В. Особенности коммуникации детей с нарушениями речи // Вестник психотерапии. 2007. №23 (28). С. 42-57.
6. Климов Г.А. Дислексия и дисграфия у детей / Г.А. Климов. – СПб.: Акцидент, 2015. – 275 с.
7. Компетентностно-ориентированное обучение в вузе: теория и практика. Монография / Мининский университет. Нижний Новгород, 2014. – 350 с.
8. Лебедева И.В., Шабанова Т.Л. Инновационная деятельность учителей как психолого-педагогический феномен // Современные проблемы науки и образования. 2015. №6. С. 404.
9. Лукашенко М.Л. Дисграфия: исправление ошибок при письме / М.Л. Лукашенко, Н.Г. Свободина. – М.: Эксмо, 2014. – 126 с.

10. Новикова М.Л. Нарушения письменной речи учащихся начальной школы / М.Л. Новикова // Дефектология. - 2011. - № 3. - С. 16-19.
11. Садовникова И.Н. Нарушение речи и их преодоление у младших школьников. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.
12. Щукин А.В. Интеллектуально-личностные особенности детей с дисграфией в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13. – СПб, 2006 – 20 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

кандидат педагогических наук **Задворная Марина Станиславовна**

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен ретроспективный анализ развития непрерывного образования педагогов дошкольного образования. Автором рассматриваются сущность, основные принципы, тенденции развития непрерывного образования педагогов, проблемы и перспективы формирования современного непрерывного образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональное совершенствование, историческая ретроспектива, диалектическое единство.

Annotation. The article presents a retrospective analysis of the development of continuing education of preschool teachers. The author considers the essence, basic principles, trends in the development of continuing education of teachers, problems and prospects of formation of modern continuing education.

Keywords: continuing education, professional development, historical retrospect, dialectical unity.

Введение. Ведущей прогрессивной идеей человечества является идея непрерывного образования, ключевой смысл которой состоит в постоянном развитии и совершенствовании каждого человека на протяжении всей жизни, что гарантирует расцвет всего общества. От состояния образования и образованности населения планеты в настоящее время зависят: устойчивое развитие общества, преодоление проблем с которыми оно сталкивается, и возможность дать ответ на вызовы нового тысячелетия [6]. Однако отечественные и зарубежные ученые (А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, В.Ю. Кричевский, А.М. Новиков, Б.Г. Огаянц, В.А. Слостенкин и др.) отмечают, что в современных условиях обострилось противоречие между непрерывно возрастающим объемом знаний, необходимым человеку, и ограниченными условиями для овладения ими. Преобразования происходящие в системе образования подтверждают стратегическую значимость и необходимость ее совершенствования в соответствии с тенденциями развития образовательного процесса в мировом сообществе [5; 7]. В связи с чем, ученые (В.Л. Аношкина, С.Я. Батышев, А.Н. Богатырев, О. Бримм, А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский, В.С. Леднев, В.Г. Онушкин, С.В. Резванов, Э. Эрикссон и др.), предложили активизировать переход к непрерывному образованию.

Изложение основного материала статьи. Современные изменения совершающиеся в последние десятилетия, как в нашей стране, так и во всем мире в экономической, политической, социальной и культурной сферах, предъявляют все более высокие притязания к человеку, его нравственному, интеллектуальному, профессиональному совершенствованию, уровню общей культуры и раскрытию их творческих дарований. Острой проблемой перестройки образования в свете новых задач становятся аспекты образования взрослых, так как прогрессивное развитие общественных и экономических систем требует от них непрекращающегося образования. Однако до настоящего времени во взглядах ученых нет единства в определении понятия «непрерывное образование», а также на время возникновения, как идеи непрерывного образования, так и ее авторства. Особый интерес в историко-педагогическом контексте представляют три ключевые точки зрения на развитие непрерывного образования в нашей стране, которое прошло несколько этапов и не прекращает развиваться и в настоящее время.

Первая точка зрения принадлежит отечественным ученым (В. Беспалько, А.В. Даринский, Г.А. Ягодин и др.), считающим, что идея непрерывного образования существует столько же, сколько и человеческое общество [9]. Сторонники второй точки зрения (О.В. Кушпов, В.В. Лихолетов, В.Г. Осипов и др.) связывают возникновение этой идеи с современной эпохой, характеризующейся активными процессами развития в разных сферах: духовной, социальной, производственной и научно-технической. Они отмечают, что в обстановке перехода России к экономическому рынку специалисты должны обладать мобильностью, креативностью, творческими способностями, поэтому человек должен учиться непрерывно. Третья точка зрения принадлежит С.Г. Вершловскому, Г.П. Зинченко, М.Г. Рогову и сводится к тому, что, несмотря на то, что идея непрерывного образования существует в педагогике довольно давно, соответствующий ей вид практики возник недавно.

Обращаясь к исторической ретроспективе, нам представляется необходимым определить ключевые периоды становления и развития идеи непрерывного образования, первый этап определен с 1950 по 1960 гг. В этот промежуток времени согласно исследованию В.А. Клименко впервые (1955 г.) было сформулировано понятие «непрерывное образование», которое трактовалось как ликвидация недостатков школьного образования взрослых, или как дальнейшее пополнение знаний, предопределенное жизненной необходимостью. В этот же период времени П. Аренц обозначил основополагающие цели непрерывного образования: распространение культуры; подготовка людей к изменяющимся условиям общественного развития; дополнительное общее образование для всех; профессиональная подготовка; повышение квалификации на всех уровнях системы образования.

Второй этап датируется серединой 1960-х г. началом 1970-х г. Образование рассматривалось как важнейшая система в политике образования всех стран мира в условиях научно-технической революции и социально-экономических изменений. В 1965 г. на форуме ЮНЕСКО крупнейшим теоретиком П. Ленграндом была представлена концепция непрерывного образования, в которой по-новому

рассматривались этапы жизни человека (учеба, труд и профессиональная дезактуализация), а непрерывное образование было представлено как продолжающийся всю жизнь процесс, в котором значительная роль отводилась интеграции как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности. Учеными И. Фауре, П.Х. Кумбс, П. Шулка были разработаны теоретические основы непрерывного образования [4], а работы исследователей (Р. Дейв, Ф. Джессуп, А. Кропли и Х. Фриз) оказали огромное влияние на популяризацию идеи непрерывного образования, по этой причине во всех странах мира значительно выросла сеть учебных заведений всех типов, а число обучающихся взрослых превзошло число школьников и студентов.

Третий этап датируется периодом с 1970 по 1980 гг. и характеризуется осознанием непрерывного образования как образования взрослых (А.П. Владиславлев, В.И. Купцов, Ф.Р. Филиппов и др.). В 1972 г. впервые в нашей стране было предложено понятие «непрерывное образование», которое активно вводится в научный оборот только начиная с 1980 г. Огромное влияние на развитие и популяризацию идеи непрерывного образования в этот период проявили следующие ученые: О.С. Аббасова, С.Ю. Алферов, Э.Д. Днепров, В.А. Ермоленко, Л.Я. Зорина, Г.Л. Ильин, Л.А. Коханова, Т.Ю. Ломакина, Г.П. Новикова, Е.И. Огарев, И.Н. Семенов, Е.П. Тонконогая и др.

В это же время разрабатывались результативные меры по выработке у взрослых людей понятия о том, что трудовая деятельность человека всегда сопряжена с необходимостью систематического пополнения и обновления знаний, а также стойкой мотивацией к непрерывному самообразованию. Как раз в этот период задача непрерывного пополнения знаний каждого конкретного человека становится задачей государственной важности, потому что это необходимо для процветания современного общества. По инициативе ЮНЕСКО активизируются международные связи в области непрерывного образования, идет накопление исследовательских данных о тенденциях развития образовательных структур, обеспечивающих успешность обучения взрослого человека в условиях перехода к рыночной экономике, «пожизненного» обучения в изменяющемся обществе.

Четвертый этап датируется 1980-1990 гг. и характеризуется не чем иным как углублением идеи непрерывного образования. В 1989 году была принята новая «Концепция непрерывного образования», согласно которой непрерывное образование можно рассматривать как системообразующий фактор непрерывного образования, реализуемый посредством упорядоченного множества различных образовательных структур. Пути реализации концепции связаны с перестройкой всей системы образования.

1992 год характеризуется разработкой различных концепций непрерывного образования (экологического, профессионального и др.). Так, например, концепция содержательно-структурного подхода к построению системы непрерывного образования открывает новейшее направление исследований, сопряженных с многоуровневой технологией ее проектирования. Данный подход гарантирует единство и непрерывность содержания обучения и развития компетентностей во всех видах образовательных организаций России, интегрированных в мировое образовательное пространство.

В основе функционирования непрерывного образования, по мнению Г.В. Панкиной, лежат следующие принципы: гуманизм, мобильность, демократизм, открытость, опережение, непрерывность. Однако нельзя забывать, что различные звенья системы непрерывного образования опираются как на различные концептуальные подходы к пониманию индивидуальности человека, так и на принципы непрерывного педагогического образования, такие как:

1. Принцип субъектной ориентации, который заключается в том, что в процессе непрерывного образования педагог развивается как субъект профессиональной деятельности. Основу содержания педагогического образования должно составлять овладение средствами и методами самообразования и профессионального саморазвития.

2. Принципы гибкости и вариативности, которые предполагают, что содержание и технологии образовательного процесса должны помочь личности самоопределиваться в выборе жизненного и профессионального пути.

3. Принцип личностного педагогического взаимодействия, который включает персонализацию – использование в образовательном процессе личностного опыта каждого индивида и индивидуализацию – ориентацию на развитие творческого потенциала личности.

4. Принцип преемственности – основополагающий принцип в построении структур непрерывного педагогического образования – реализуется через выбор содержания и инновационных технологий обучения, адекватных процессу становления и развития личности.

Отметим, что на историческом этапе развития непрерывного педагогического образования необходимо переосмысление его системообразующих факторов, которые до сих пор недостаточно выявлены для разных ступеней непрерывного педагогического образования. Мы считаем, что таким системообразующим фактором является развитие педагогической функции личности на всех ступенях образования. Реализация данной трактовки предполагает решение новых задач, связанных с обновлением содержания образования; изменением процесса профессиональной подготовки; созданием новой системы педагогических условий профессиональной подготовки, а также непрерывное образование личности, которое означает качественное решение проблемы профессионального выбора и дает возможность систематически изучать и формировать интересы и склонности личности в соответствии с состоянием здоровья, психическими и физическими особенностями.

Современное педагогическое образование характеризуется непрерывностью и дискретностью, которые образуют диалектическое единство как две противоположные характеристики образовательного процесса. С одной стороны, это относительно самостоятельные структурно и организационно завершенные характеристики процесса профессионально-личностного развития педагога; с другой – это непрерывный процесс эволюционного развития личности. Таким образом, непрерывное педагогическое образование можно определить как систему жизнедеятельности человека в сфере образования, когда личность как субъект деятельности и общения имеет возможность развивать педагогическую функцию и реализовать собственную индивидуальную траекторию развития.

Основополагающий принцип многоуровневой системы образования состоит в максимальном использовании возможностей личности и предоставлении каждому члену общества равных возможностей для развития. Человек становится центром и активным участником системы в отличие от традиционной системы образования, где человек рассматривается как пассивный приемник сообщаемых знаний.

Сравнительный анализ современных систем образования позволил определить принципы, которым должна соответствовать многоуровневая система образования:

- система должна быть открытой, мобильной, учитывать индивидуальные особенности личности;
- социальной актуальности предлагаемой обучающимся системы знаний;
- разделения уровня образованности и профессиональной подготовки, а также многопрофильное профессиональное обучение;
- фундаментальности образования, где организация образовательного процесса основывается на использовании прогрессивных педагогических технологий.

В связи с этим очевидно, что приоритетным становится введение многоуровневой системы образования и реформирование образовательного процесса, его содержания, форм и методов обучения.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» система образования трактуется как «совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием» [8].

В настоящее время в России идёт становление современной системы дошкольного образования, которая ориентирована на вхождение в мировое образовательное пространство, на социальный запрос. Современный педагог дошкольного образования — это специалист с основательной психолого-педагогической подготовкой, с высоким уровнем профессиональных компетенций, позволяющих осуществлять индивидуальный маршрут развития каждого ребенка, устанавливать взаимодействие с родителями воспитанника, обеспечивать результативность образовательного процесса, а также интеграцию образовательных областей и видов деятельности дошкольник [3].

Поэтому основой непрерывного профессионального образования педагога дошкольной образовательной организации является необходимость постоянного обновления, развития и совершенствования педагога в течение всей его жизни. Следовательно, система непрерывного образования может означать совокупность определенных элементов, которые находятся в связях друг с другом, образуя определенную целостность [6].

Мы определили четыре вектора непрерывного профессионального образования педагогов дошкольного образования (таблица 1).

Таблица 1

Векторы непрерывного профессионального образования педагогов дошкольного образования

Непрерывное профессиональное образование			
Повышение профессионального мастерства педагога дошкольного образования непосредственно на рабочем месте	Повышение профессионального мастерства педагога дошкольного образования путем получения дополнительного образования в образовательных учреждениях различного уровня	Повышение профессионального мастерства педагога дошкольного образования путем смены профиля образования	Самообразование педагога дошкольного образования

Кроме того, непрерывное профессиональное образование педагогов дошкольного образования представляет собой совокупность трех последовательных этапов обучения: довузовский – вузовский – послевузовский. На каждом этапе обучения своя цель, функции, содержание и формы деятельности. Существует относительная автономия и завершенность этапов, но вместе с тем и их пространственно-временная ограниченность. Нельзя не отметить, что каждый этап создает социальные и психологические предпосылки для функционирования последующего и одновременно имеет обратную связь с предшествующим. Если педагогом не достигается цель конкретного этапа, то функционирование последующего заведомо осложняется, а также затрудняется и достижение общей цели непрерывного профессионального образования.

Основными критериями в оценке подготовки педагога должны стать уровень знаний и профессиональных умений, а главное – качество конечного результата его педагогического труда – уровень развития его воспитанников. «Все программы подготовки учителя должны быть направлены на рост продуктивности педагогической деятельности, нравственно-гражданского сознания учителя, повышение его личностно-социальной роли» [9]. То же самое можно сказать и о подготовке педагога дошкольного образования.

Непрерывное профессиональное образование не означает плавный, бесконфликтный переход от одного этапа к другому. Продвижение происходит через некоторые промежутки времени преодоления противоречий и самореализацию с разной скоростью и разными результатами; осуществляется отбор наиболее способных и подготовленных к педагогической деятельности. Таким образом, внутренние процессы непрерывного образования педагогов характеризуются дискретностью и определенной напряженностью.

Целостность системы воспроизводства педагогических кадров характеризует такой уровень организации учебно-воспитательного процесса, при котором стимулируется активное состояние основных компонентов личности педагога и педагогической функции в их единстве. Следовательно, социально зрелым педагогом нужна такая организация каждого из элементов непрерывного образования, при которой они максимально эффективно «работают» на целостность личности, отвечающей новым общественным требованиям. Целостность может быть достигнута лишь функционированием и развитием системы непрерывного профессионального образования педагога дошкольного образования. В качестве ведущей идеи непрерывного образования педагогов выступает идея развития личности на всех этапах и уровнях – от поиска своего места в мире профессий, через всестороннюю подготовку к выбранной профессиональной деятельности, ее освоению и овладению затем педагогическим мастерством.

Непрерывное профессиональное образование выступает как условие развития личности педагога, обогащения творческого потенциала, развития педагогической функции и реализации всех ее возможностей. Оно является, таким образом, сущностной характеристикой всей жизнедеятельности человека. Характеристика педагогической деятельности, к которой должны быть готовы педагоги, предопределяет содержание и характер их непрерывного образования.

Система непрерывного образования в России охватывает все виды и формы образования. Главными его подсистемами на федеральном уровне выступают:

- дошкольное образование;
- среднее образование;
- начальное и среднее профессиональное образование;
- высшее (профессиональное) образование;
- послевузовское (или постдипломное) образование.

Система дошкольного образования вносит огромный вклад в фундамент развития личности будущего гражданина современного общества. Анализ состояния дошкольного образования России на сегодняшний день показывает, что только в Санкт-Петербурге численность воспитанников ДОО в период с 2014 по 2019 годы возросла с 217286 до 274832 человек. В 2018-2019 учебном году услуги дошкольного образования оказывали 1203 образовательных организации (включая частные детские сады) [1].

Мы можем утверждать, что происходит формирование не только профессиональных качеств педагога дошкольных образовательных организаций, но и расширение социальных связей, включение педагогических работников в различного рода системы общественных отношений, что невозможно без развития специалиста как личности, субъекта социально ориентированной деятельности [2].

Выводы. Таким образом, непрерывное образование позволяет рассматривать педагогическое образование не только как диалектический процесс накопления соответствующих знаний, но и как развитие педагогической функции в качестве системообразующего фактора непрерывного педагогического образования.

Литература:

1. Возрастно-половой состав населения Санкт-Петербурга на 1 января 2019 года. Статистический бюллетень. – СПб.: Петростат, 2019. - 57 с.
2. Задворная М.С. Становление и развитие педагогов дошкольной образовательной организации в процессе непрерывного обучения / М.С. Задворная // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 2 (168). – С. 138-142.
3. Задворная М.С. Исторические традиции деятельности педагога дошкольного образования / М.С. Задворная, Р.М. Шерайзина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – №4 (170). – С. 362-367.
4. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ / Пер с англ. С.Л. Володиной; Под ред. д-ра экон. наук Г.Е. Сорова. - М.: Прогресс, 1970. – 261 с.
5. Лях Ю.А., Доница И.А. Современные подходы к определению ролей учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 179-183.
6. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития / А.М. Новиков. - М.: Эгвес, 2000. – 268 с.
7. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Доница И.А. Стратегии управления многообразием: информационно-маркетинговый подход // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 228-232.
8. Российская Федерация. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 – Ростов н/Д: Изд-во Легион, 2013. – 208 с.
9. Ширяева В.А. Непрерывное образование: исторические аспекты и современное состояние проблемы / В.А. Ширяева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2010. - Том 3.- № 3. - С. 69-76.

Педагогика

УДК 372

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Зотова Ирина Васильевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
студентка Абдурахманова Эльнара Айдеровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие профессиональная компетентность педагога. Раскрываются особенности повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, а также основные формы повышения квалификации педагогических кадров в дошкольной образовательной организации. Анализируется значение повышения профессиональной квалификации педагогов в современной системе дошкольного образования, находящейся под влиянием постоянных изменений в законодательной базе, образовательных стандартах и методической литературе.

Ключевые слова: педагог, дошкольная педагогика, дошкольное образование, профессиональная компетенция педагога, дошкольная образовательная организация.

Annotation. This article discusses the concept of professional competence of a teacher. It reveals the features of increasing the professional competence of preschool teachers, as well as the main forms of continuing education of teachers in a preschool educational organization. The article analyzes the importance of improving the professional qualifications of preschool teachers in the modern system of preschool education, which is under the influence of constant changes in the legislative framework, educational standards and methodological literature.

Keywords: teacher, preschool pedagogy, preschool education, professional competence of a teacher, preschool educational organization.

Введение. Ни для кого не секрет, что период дошкольного образования является важным звеном в процессе развития ребенка в дальнейшем становлении его как личности. При этом ключевая роль отводится именно педагогу дошкольного образования, который в свете динамично развивающейся дошкольной образовательной системы должен быть открытым для осознанного выбора и реализации образовательных программ с учетом возрастных возможностей и потребностей своих воспитанников.

Современные постоянно усложняющиеся с развитием образовательной системы социально-профессиональные функции дошкольного педагога требуют обновленного подхода к рассмотрению его профессиональных умений и навыков. Его профессиональные, личностные и творческие способности постоянно претерпевают усовершенствования под влиянием новых образовательных стандартов и требований. Что в свою очередь позволяет утверждать, что профессия дошкольного воспитателя постепенно переходит в разряд специальностей, для которых является характерным высочайший уровень гибкости и мобильности. Появляющиеся и развивающиеся профессиональные задачи, педагогические парадигмы и взгляды только осложняют данный вид профессии, которая при этом остается весьма востребованной в современном обществе.

Поэтому такой показатель как качество педагогических кадров является важнейшим компонентом дошкольной образовательной системы, ведь именно на его основе реализуются все остальные компоненты. При этом качество педагогических кадров выражается человеческими ресурсами, определяющими обеспеченность той или иной образовательной системы.

Таким образом, на сегодняшний день проблема профессиональной подготовки и повышения профессиональной квалификации педагогических кадров в дошкольной образовательной организации является одной из самых актуальных в системе дошкольного образования.

Однако анализ современной ситуации дошкольной образовательной системы позволяет выявить такие противоречия как несоответствие уровня профессионально-педагогической квалификации дошкольных педагогов тем требованиям, которые предъявляются со стороны образовательных стандартов, недостаточная квалификация руководителей дошкольных образовательных организаций по вопросам управления повышением квалификации педагогов.

Поиск разрешения выявленных проблем, как в теоретическом, так и в практическом плане обуславливает необходимость выявить и структурировать организационно-управленческие условия для повышения квалификации дошкольных педагогов.

Теоретическое обоснование проблемы повышения квалификации педагогических работников нашло свое отражение в трудах многих отечественных исследователей-педагогов (А.С. Белкина, Е.И. Маркиной, О.В. Симен-Северской, О.Г. Старцевой, Т.Г. Шкатовой, М.Г. Яновой и др.).

Однако анализ исследований позволяет сделать вывод о том, что в педагогической практике превалирует приоритет коллективного над индивидуальным, отказ от идей профессиональной конкуренции, авторитаризм в мышлении, что в свою очередь пагубно сказывается на процессе развития системы дошкольного образования и модернизации системы образования в целом.

Изложение основного материала статьи. Как отмечает отечественный педагог Е.Н. Зубкова, качество современного дошкольного образования определится тем, насколько услуги, предоставляемые дошкольной образовательной организацией, удовлетворяют потребности семьи и ребенка; насколько благополучным является пребывание ребенка в детском саду; насколько корректно подобраны образовательная программа и ее научно-методическое обеспечение в дошкольной образовательной организации [2, с. 38].

Однако профессиональная деятельность педагога современной дошкольной организации значительно отличается от той, которая присутствовала в отечественной педагогической практике многие годы. От современного педагога требуется способность к работе в условиях рынка, понимание того, что профессиональная деятельность определяется высоким профессионализмом, инициативой и творческим подходом [1].

Таким образом, качество дошкольного образования определяется уровнем квалификации и педагогической компетентностью работников детских садов.

Г.В. Панкова определяет профессиональную компетентность дошкольного педагога через уровень его знаний и профессионализма, являющихся основой для принятия решений в той или иной педагогической ситуации в педагогическом процессе дошкольной образовательной организации [4, с. 234].

Педагог дошкольного образования должен стремиться к повышению своего профессионального уровня в условиях педагогических технологий, отвечающих целям современного общества и уровню развития науки о ребенке.

Составляющие элементы указанной технологии заключаются в следующих требованиях:

- педагог обучается определять свою собственную роль в системе деятельности дошкольной образовательной организации по предоставлению качественной образовательной услуги;
- педагог обучается планировать и проектировать свою деятельность в соответствии с приоритетным направлением деятельности ДОО на основе поставленных в организации целей и задач и результатов диагностики уровня усвоения детьми образовательных и целевых программ;
- педагог должен конструировать содержание методической работы с педагогами на основе диагностического блока;
- педагог должен подбирать эффективные методы и приемы работы с детьми, а также использовать эффективные формы оценки деятельности детей;
- педагог должен брать за основу для выстраивания педагогического взаимодействия личностно-ориентированную модель.

Заботясь о повышении профессиональной компетентности педагогов, администрация дошкольной образовательной организации, в чью должность входит ответственность за качество своей деятельности, должна направлять усилия на формирование корпоративной культуры педагогов, когда каждый контролирует себя и друг друга от имени коллектива [1].

При этом, как отмечает Е.Н. Соляник, компетентность невозможно найти готовом виде, так как она создается каждым субъектом заново в индивидуальном порядке, то есть как продукт индивидуального творчества и саморазвития [7, с. 7-8].

Формирование компетентности происходит в процессе профессиональной деятельности и всегда находит свое проявление в органичном единстве с ценностями человека, так как только благодаря ценностному отношению к деятельности, личностной заинтересованности происходит достижение высокого профессионального результата [8, с. 103].

По мнению М.Г. Яновой, структуру профессиональной компетентности педагога составляют не только профессиональные базовые знания и умения, но и ценностные ориентации в профессии, определяемые его мотивами и предпочтениями, оценкой знаний, опыта, отношений с людьми в профессии. На основе мотивов и предпочтений, побуждающих к педагогической деятельности, можно говорить об эффективности и результативности рассматриваемой деятельности. Мотивация рассматривается в качестве важного звена в формировании способностей к педагогическому труду. Реализация профессиональной педагогической деятельности требует от педагога постоянного профессионального роста, саморазвития, самоорганизации, самовыражения [9, с. 67-68].

Развитие профессиональной компетентности является динамичным процессом по усвоению и модернизации профессионального опыта, на основе которого развиваются индивидуальные профессиональные качества, накапливается профессиональный опыт, основанный на непрерывном развитии и самосовершенствовании. Выделяют следующие этапы формирования профессиональной компетентности педагога:

1. Проведение конструктивного самоанализа собственной педагогической деятельности.
2. Планирование дальнейшего профессионального саморазвития (постановка целей, задач, путей развития).
3. Возможность для самопроявления, анализа, самокорректировки.

В целом, говоря о процессе развития профессиональной квалификации нельзя не упомянуть о том, что данный процесс является циклическим. То есть процесс педагогической деятельности требует постоянного повышения профессионализма при том, что каждый раз происходит повторение перечисленных этапов, но уже в новом качестве. Также стоит отметить, что процесс повышения собственной профессиональной компетентности определяется средовыми возможностями, так как именно среда оказывает стимулирующее воздействие на процесс профессионального саморазвития [6].

Как отмечает Н.Г. Пантелеева, профессия педагог требует педагогического мастерства, однако из всех ресурсов человеческий потенциал обладает наибольшим резервом для повышения эффективности и качества работы образовательной организации. Данный факт говорит о том, что чем больше усилий и внимания затрачивается в ходе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, тем более эффективно организовать их обучение, тем более качественно будут выполняться профессиональные задачи со стороны педагога [5].

Среди основных форм повышения квалификации педагогических кадров в дошкольной образовательной организации можно выделить:

- организацию открытых занятий по различным темам и вопросам образовательно-воспитательной работы;
- организацию педагогических советов, производственных собраний, совещаний по проблемам дошкольной педагогики;
- организацию научно-методических и научно-практических конференций;
- организацию педагогических выставок и педагогических чтений;
- организацию диспутов и дискуссий по актуальным проблемам образовательно-воспитательной деятельности;
- организацию педагогических экскурсий;
- организацию семинарских занятий по проблемам дошкольной педагогики;
- организацию практикумов по разработке методики изучения и обобщения дошкольного педагогического опыта;
- организацию педагогических консультаций;
- составление творческих отчетов;
- самообразование [3].

Современная система дошкольного образования требует изменения самого отношения к проблеме повышения квалификации педагогов, т.е. педагоги должны стремиться к постоянному освоению практических умений по применению теоретических знаний на практике на основе изменений в законодательстве, обновления методической литературы, что является обеспечением психолого-педагогического сопровождения профессии [5].

В сфере постоянных изменений и усовершенствований законодательства, образовательных стандартов, а также методической литературы методическая служба в дошкольной образовательной организации также переходит на новые формы организации работы с педагогами. На передовой план зачастую выходят современные формы работы, такие как мастер-классы, педагогические и управленческие инновационные проекты, конкурсы профессионального мастерства, тренинги, создание электронных пособий, распространение собственного педагогического опыта через публикации и интернет пространство.

Выводы. Таким образом, современная ситуация в сфере дошкольного образования обуславливает возникновение нового подхода к повышению квалификации педагогических кадров. Повышение профессиональной компетенции педагога является непрерывным и циклическим процессом, связанным с пересмотром ранее изученных фактов, понятий, закономерностей, развитие которых обусловлено развитием педагогической науки и научных концепций. В процессе повышения квалификации дошкольного педагога происходит самоанализ и осмысление собственного педагогического опыта и вырабатывается своя индивидуальная педагогическая концепция. Готовить детей к переменам под силу только такому педагогу, который сам открыт к переменам, стремится к профессиональному саморазвитию, имеет высокий уровень знаний и умений, развитую способность к проектной деятельности, то есть профессионально компетентный педагог.

Литература:

1. Бережная Л.Д. Управление качеством образования дошкольников [Электронный ресурс] / Л.Д. Бережная. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/211095/>
2. Зубкова Е.Н. Методическая работа в ДОУ как фактор управления качеством воспитательно-образовательного процесса / Е.Н. Зубкова // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 38-41.
3. Методические рекомендации по обобщению эффективного педагогического опыта в учреждениях образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://mtk-bks.by/_file/prepod/pedopyt/met_rec_opyt.pdf (дата обращения: 01.04.2020)
4. Панкова Г.В. Развитие профессиональной компетентности педагога ДОО в контексте ФГОС ДО и ПС (Профстандарта) / Г.В. Панкова, М.М. Лузан, М.А. Сергеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 10. – С. 231-235.
5. Пантелеева Н.Г. Система подготовки и переподготовки педагогических кадров — важное направление развития современной системы дошкольного образования [Электронный ресурс] / Н.Г. Пантелеева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 2 (19). – С. 1-4. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/1/archive/115/3866/> (дата обращения: 03.04.2020)
6. Профессиональные компетенции педагога как основное условие повышения качества образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://iz-obr.ucoz.ru/Novosti/vasilchenko_elena_vasilevna.pdf (дата обращения: 05.04.2020)
7. Соляник Е.Н. Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в системе непрерывного профессионального образования / Е.Н. Соляник // Городская конференция «Непрерывное образование педагогических кадров: инновации, опыт, перспективы». – 2015. – №2. – С. 3-9.
8. Шкатова Т.Г. Содержание профессиональной компетентности педагога / Т.Г. Шкатова // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – №1. – С. 100-103.
9. Янова М. Г. Структура профессиональной компетентности педагога / М.Г. Янова // Педагогический журнал. – 2012. – №4. – С. 63-73.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры

филологии и языковой коммуникации Зырянова Ольга Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Сибирский федеральный университет» - Лесосибирский педагогический институт (г. Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ АВТОРСКОМ СТИЛЕ ПИСАТЕЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ «ПЕТЕРБУРГСКИХ ПОВЕСТЕЙ» Н.В. ГОГОЛЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования представлений о стиле писателя при изучении повестей «Нос» и «Шинель» Н.В. Гоголя в 10 классе. Выявление таких стилистических доминант, как гротеск, нарушение логических связей, наличие комической пары персонажей и интерпретация в их формально-содержательном аспекте способствует развитию у обучающихся представления об идиостиле писателя.

Ключевые слова: стиль, анализ, деталь, комическое, гротеск, Гоголь.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming ideas about the style of the writer when studying the stories "Nose" and "Overcoat" N. Gogol in 10th grade. The identification of such stylistic dominants as grotesque, violation of logical connections, the presence of a comic pair of characters and interpretation in their formal-substantive aspect contributes to the development of students' ideas about the idiostyle of the writer.

Keywords: style, analysis, detail, comic, grotesque, Gogol.

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования среди требований к предметным результатам освоения базового курса русского языка и литературы обозначены такие, как сформированность представлений об изобразительно-выразительных возможностях русского, родного (нерусского) языка и сформированность представлений о системе стилей языка художественной литературы.

При углубленном уровне требования к предметным результатам должны дополнительно отражать сформированность представлений о системе стилей художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, об индивидуальном авторском стиле [8].

Необходимость стилистического изучения художественных текстов важна при объяснении школьникам назначения литературы, являющейся отдаленной в хронологическом и этническом смысле, но не будем забывать и о формировании эстетического вкуса читателя. А.Б. Есин одной из основных задач работы над стилем на уроке литературы видит в том, что необходимо «расширить эстетический диапазон учащихся, научить эстетически воспринимать и гармонию пушкинского стиля, и дисгармонию стиля Блока, романтическую яркость стиля Лермонтова и сдержанную простоту стиля Твардовского и т.п.» [3, с. 104].

Формирование понятия о стиле как литературоведческой категории происходит постепенно: от представления об отдельных формально-содержательных элементах стиля в средних классах до осознания целостности стиля произведения, писателя, течения, направления, эпохи, искусства.

Творчество Н.В. Гоголя по программе В.Я. Коровиной изучается с пятого по десятый класс, за исключением шестого, поэтому в итоге у обучающихся должны сложиться представления об идиостиле писателя, особенностях его формирования, тем более что начинают они с изучения так называемых фантастических повестей из книги «Вечера на хуторе близ Диканьки», где сочетаются предания, фольклорные элементы, комическое и лирическое, реальное и фантастическое, а заканчивают знакомство с писателем изучением «Петербургских повестей» – «Нос» и «Портрет», где уже стилистика совсем иная.

Цель данного исследования – охарактеризовать особенности формирования у обучающихся представлений о стиле писателя на уроках литературы при изучении творчества Н.В. Гоголя в старших классах.

Изложение основного материала статьи. И.Б. Черных определяет стиль как «устойчивую общность образной системы, средств художественной выразительности, характеризующую своеобразие творчества писателя, отдельного произведения, литературного направления, национальной литературы» [5, с. 420].

Целостность стиля проявляется в системе стилевых доминант, с выявления которых предлагает начинать стилиевой анализ А.Б. Есин. Но выявление стилевых доминант не должно стать самоцелью, так как они несут определенную идейную функцию, понять, осмыслить которую необходимо для восприятия целостности стиля произведения [3, с. 105].

Как отмечает В. Мацапура, каждое из произведений Н.В. Гоголя имеет свои стилевые доминанты, причем они оказываются соотносимы и с периодами творчества писателя [6]. «Характерной чертой индивидуального стиля Гоголя является его смех, который имеет множество оттенков – юмористический, сатирический, иронический, саркастический, каламбурный, приправленный анекдотом и фарсом», – указывает В. Мацапура. Но, справедливо будет отметить, что характер комического в ранних произведениях писателя существенно отличается от комического в «Петербургских повестях». Если гоголевский юмор в первых повестях, составивших цикл «Вечера на хуторе близ Диканьки» основан на народно-смеховой культуре и связан с образами славянской демонологии, карнавально-фарсовыми мотивами [4, с. 43], то в «Петербургских повестях» комическое рождается на основе гротеска и алогизма.

Изучение особенностей комического в шестом классе на примере повести Н.В. Гоголя «Как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» рассматривается в пособии Е.Р. Ядровской. Отмечается эффективность в усвоении стиля произведения таких приемов, как выразительное чтение отрывков повести, составление характеристики героя, сопоставление чудесного в «Вечерах» и чудного в «Повести», анализ смены интонационного авторского повествования, создание рассказов-миниатюр в стиле Гоголя [7, С. 88-92].

Как уже было сказано, в старших классах изучаются «Петербургские повести», в основном это «Шинель», «Нос» и «Портрет». Десятиклассникам важно показать, как меняется стилистика писателя в создании комического. Теперь основным стилевым приемом в арсенале Гоголя становится гротеск. Гротеск у него, как правило, строится на основе алогизма и абсурдности, причем фантастическое органично вплетается в повседневную жизнь, заставляя читателя верить в реальность происходящего, вопреки всем законам логики. «Кто что ни говори, а подобные происшествия бывают на свете, – редко, но бывают», – заканчивает Н.В. Гоголь повесть «Нос» [2, с. 73].

В основе творческой истории создания двух повестей («Шинель» и «Нос») из этого цикла лежит анекдот, поэтому предлагаем начать изучение с рассказа об истории создания. В основу повести «Нос» положен ходячий анекдот, объединивший каламбуры о носе, о его исчезновении и появлении, поэтому большая часть современников восприняла повесть как анекдотическую историю. Можно начать с вопросов на восприятие: «Увидели ли вы анекдотический характер этой повести? Было ли вам смешно? Ожидали ли вы такую концовку?» Как правило, современные обучающиеся не видят комического в стилистике этой повести, не понимают значения гротеска, поэтому путь интерпретации на уроке должен быть связан с осмыслением характера алогизма и особенностью комического в этом произведении.

Несмотря на то, что история по сути фантастическая, у читателя возникает ощущение правдивости, реальности событий. Оно передается посредством детализации, описания подробностей вещного мира и конкретных пространственно-временных указаний: 25 марта нос исчез с лица Ковалева, а 7 апреля вновь оказался на своем месте. В повести указываются топонимические реалии Петербурга: Вознесенский проспект, Невский проспект, Английский мост, Воскресенский мост, Казанский собор и т.д. Сбежавший от майора Ковалева нос, фантастический персонаж, имеет вполне конкретный человеческий облик: «Он был в мундире, шитом золотом, с большим стоячим воротником; на нем были замшевые панталоны; при боку шпага. По шляпе с плюмажем можно было заключить, что он считался в ранге статского советника» [2, с. 51]. В первоначальной редакции повести пропажа носа у Ковалева происходила во сне, а в окончательном варианте мотив сна Гоголь убрал. М. Бахтин отмечает: «Гротеск у Гоголя есть, следовательно, не простое нарушение нормы, а отрицание всяких абстрактных, неподвижных норм, претендующих на абсолютность и вечность. Он отрицает очевидность и мир «само собой разумеющегося» ради неожиданности и непредвидимости правды. Он как бы говорит, что добра надо ждать не от устойчивого и привычного, а от «чуда». В нем заключена народная обновляющая, жизнеутверждающая идея» [1, с. 285]. Наложение этого значения гротеска на повесть «Нос» позволяет осмыслить фантастическую пропажу носа у майора Ковалева в не только в социальном, но и философском аспекте. Майор Ковалев попадает в абсурдную ситуацию, в основе которой доведение до абсурда, то есть до логического предела определенных страхов героя: это и страх утраты чина («Он мог простить все, что ни говорили о нем самом, но никак не извинял, если это относилось к чину или званию» [2, с. 62], а также страха утраты значения в женском обществе (Ковалев все время боится, как он покажется на глаза женщинам).

Создание комической пары: персонажей с противоположными характерами, – усиливает трагикомический пафос повестей. Такими парами становятся в художник-идеалист Пискарев и вульгарный Пирогов; боязливый, тихий Башмачкин до смерти и воинствующий, вершащий суд в несправедливом мире после смерти. Налицо такой прием и в повести «Нос». С одной стороны цирюльник Иван Яковлевич, страшный пьяница, вечно неопрятный (что подчёркивается в портретном описании героя), небритый, с другой – коллежский ассессор Ковалев, переживающий по поводу вскочившего прыщика на носу, всегда с неизменно чистым и накрахмаленным воротничком, меняющий перчатки каждый день. Гоголь описывает для комического контраста, с чего начинается утро каждого из этих героев. Один, проснувшись, видимо, с похмелья, сразу, без утреннего моциона, садится за стол и ест лук с хлебом. Другой первым делом просит зеркало, чтобы взглянуть, не исчез ли прыщ на носу. А дальше оба героя сталкиваются по сути с одной реальностью, только для каждого она имеет свое значение: первый может быть виновен в том, что спяну отрезал нос у клиента, и не помнит этого, а второй – не находит на привычном месте своего носа и ощущает страх, так как теперь могут рухнуть все его надежды получить приличное место и выгодно жениться, поскольку теперь «вместо недурного и умеренного носа преглупое, ровное и гладкое место» [2, с. 51]. Интересно, что в экранизации повести 1977 года (режиссер Ролан Быков) один и тот же актер – Р. Быков играет и цирюльника, и Ковалева, то есть режиссер обыгрывает эту комическую пару, создавая в фильме своего рода двойников.

При изучении повести необходимо сосредоточить внимание на особенности гротеска как приема комического, но урок не должен превратиться в описание литературоведческих приемов и подтверждения их примеров в тексте. Можно, показав отрывки из фильма Ролана Быкова, начать урок с проблемного вопроса: «Почему режиссер снял одного актера в двух ролях?» Вопрос позволит вовлечь ребят в трудный для осмысления текст, так как необходимо найти смысл алогичной, абсурдной, по сути описываемой Гоголем ситуации. Рассуждения ребят будут связаны с поиском сопоставительных характеристик героев повести. На самом ли деле у Гоголя Ковалев и Иван Яковлевич двойники-антиподы? Обращение к портретной характеристике позволит увидеть антитезу. Предлагаем следующий вопрос: «Какую роль играет это портретное противопоставление? И есть ли что-то общее между этими героями? Какое значение играла история с носом (Иван Яковлевич нашел чужой нос, от Ковалева «сбежал» нос) в жизни каждого из них? Обучающиеся должны прийти к выводу, что это фантастическое событие меняет лишь на время жизнь героев. Казалось бы, цирюльник возьмется за ум и перестанет пить, приведет в порядок свой внешний вид, ведь, по всей видимости, он неплохой мастеровой, если такой педантичный во внешности Ковалев доверяет ему брить себя. А Ковалев пересмотрит свое отношение к образу жизни, ведь автор иронизирует над его самолюбованием и заикливостью на внешнем виде. Даже утрата носа ужасна для него только потому, что он не сможет показаться перед людьми, а не страх, как он сможет, например, дышать.

Необходимо обратить внимание на то, что, как и в поэме «Мертвые души» (она изучалась в 9 классе) ситуация развивается по нарастающей, также разносятся слухи по городу, то есть постепенно в это фантастическое событие оказываются втянуты все. И когда, казалось бы, должно произойти что-то еще более из ряда вон выходящее, вдруг все заканчивается, буквально обрывается утром седьмого апреля, когда нос как ни в чем не бывало оказывается на лице Ковалева. Возвращение к исходной ситуации, что обозначено и во временной характеристике: начиналось и заканчивается все утром, – определяет идею замкнутости человеческого существования. Указание на то, что «майор Ковалев с тех пор прогуливается как ни в чем не бывало и на Невском проспекте, и в театрах, и везде» [2, с. 72], говорит о том, что никаких изменений в жизни не произошло. На этом этапе урока можно обратиться к анализу развития сюжета через вопросы: «В чем странность развития событий в повести? Воспринимают ли другие персонажи исчезновение носа как исключительное, фантастическое событие? Почему? Как вы думаете, изменила ли жизнь героев (Ковалева и Ивана Яковлевича) история с исчезновением носа? Почему?».

Повесть «Шинель» тоже построена на гротеске, который, однако, проявляется в отличие от «Носа», в большей степени в финале, когда Гоголь не ставит точку, а продолжает историю после смерти героя, переводя тем самым повествование в фантастический ракурс. Можно построить анализ стиля этой повести на сопоставлении: «Обе повести «выросли» из анекдота. Повесть «Шинель» по пафосу повествования похожа на «Нос»? В ней больше комического или драматического? Почему?» Ребята должны увидеть общее и отличия в художественной форме повестей. Необходимо обратить внимание на особенность разрастания границ события, вовлечения в него большего количества персонажей. История с шинелью стала достоянием всего города: «По Петербургу понеслись вдруг слухи, что у Калинкина моста и далеко подальше стал показываться по ночам мертвец в виде чиновника, ищущего какой-то утащенной шинели ...» [2, с. 164]. В связи с этим необходимо задать вопрос на осмысление содержательности этой стилизованной особенности: «Как вы думаете, почему незначительное для всех изначально событие из жизни Акакия Акакиевича, маленького чиновника, разрастается до масштабов целого города? Как мы видели в предыдущей повести, там тоже действует такая логика развития событий. Какое это может иметь смысловое значение у Гоголя? Одинаковое ли оно в обеих повестях?» Сопоставление казалось бы похожих сюжетных схем (расширение круга знающих о событии, круга вовлеченных в него) приводит к заключению о том, что значение одного и того же приема разное в повестях. В «Шинели» утверждается мысль о том, что смерть Акакия Акакиевича, внесла все же изменения в жизнь значительного лица, возмездие свершилось, и все об этом узнали. А в повести «Нос» событие прошло бесследно и даже родившиеся многочисленные слухи прошли также быстро, как возникли.

Выводы. Таким образом, выделение и интерпретация таких стилизованных доминант, как гротеск, нарушение причинно-следственных связей в развитии событий, расширение круга соучастников события от начала к концу произведения, комические пары персонажей при изучении Петербургских повестей Н.В. Гоголя на уроках литературы «позволяет не только сформировать представление об авторской концепции, но и осмыслить особенности творческой эволюции писателя.

Литература:

1. Бахтин М. Рабле и Гоголь. Гоголь. Искусство слова и народная смеховая культура. [Электронный ресурс] URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/bahtin/rabl_gog.php (дата обращения 15.05.2020)
2. Гоголь Н.В. Собрание сочинений в семи томах. Том. 3. М.: Издательство «Художественная литература», 1966.
3. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учебное пособие. М.: Флинта, Наука, 2000.
4. Козлова С.М. Славянский юмор в творчестве Н.В. Гоголя // Художественное произведение: структура, дискурс, медиа: коллективная монография / под. ред. С.М. Козловой. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2016. С. 41-51
5. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
6. Мацапура В. Индивидуальный стиль Н.В. Гоголя и его характерные особенности. [Электронный ресурс] URL: <https://md-eksperiment.org/post/20181205-individualnyj-stil-gogolya> (дата обращения 10.05.2020)
7. Ядровская Е.Р. Методика преподавания литературы: уроки в основной школе / учебное пособие для вузов / Е.Р. Ядровская. – 2-е изд. испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2020.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru> (дата обращения 10.05.2020)

УДК 623.5

преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Каспер Сергей Викторович
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Шабаев Вадим Владимирович
Ростовский юридический институт МВД России (г. Ростов-на-Дону);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки Таран Александр Николаевич
Краснодарский университет МВД России (г. Краснодар)

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ФИЗИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассмотрены отдельные виды специальных физических упражнений, позволяющие стрелку совершенствовать свои навыки по обращению с огнестрельным оружием. Рассмотрена и обоснована необходимость развития у курсантов и слушателей координационных способностей, в частности двух основных видов координаций, таких как: нервная и мышечная. Отмечается, что повышение уровня подготовки координационных способностей стрелка обеспечивается развитием общей физической подготовкой (ОФП) и специальной физической подготовкой (СФП).

Ключевые слова: курсант, слушатель, МВД, огнестрельное оружие, экстремальная ситуация, стресс, координация, координационные способности, нервная координация, мышечная координация.

Annotation. The article discusses certain types of special physical exercises that allow the shooter to improve their skills in handling firearms. The need for the development of coordination abilities among cadets and students, in particular, two main types of coordination, such as nervous and muscle, is examined and substantiated. It is noted that an increase in the level of preparation of the coordination abilities of the shooter is provided by the development of general physical preparation (AFP) and special physical preparation (TFP).

Keywords: cadet, student, Ministry of Internal Affairs, firearms, extreme situation, stress, coordination, coordination abilities, nervous coordination, muscle coordination.

Введение. На сегодняшний день в России отмечается широкая популяризация спорта, в том числе, такой вид, как стрельба. Пулевая стрельба – вид спорта, которым можно заниматься с юношеского возраста и до преклонных лет. Увлечение этим видом спорта положительно влияет на гармоничное развитие организма человека в целом. Данный вид спорта входит в программу олимпийских игр. Технику правильного обращения с оружием должны освоить не только спортсмены-стрелки, но и все сотрудники различных силовых ведомств, так как современные реалии выдвигают повышенные требования к уровню профессиональной, служебной и физической подготовки личного состава ОВД [1].

Современные реалии развития высочайших результатов в стрельбе заставляют преподавателей и инструкторов искать максимально эффективные пути и возможности для раскрытия стрелковых навыков у обучаемых правоохранителей. Стрельба является неотъемлемым направлением подготовки сотрудников к дальнейшей деятельности, она предъявляет высокие требования к уровню развития координационных способностей, таких как: способность к пространственной ориентации, статическое равновесие, точность, ловкость, быстрота реакции, что свидетельствует о многокомпонентности структуры координационных способностей стрелков.

Последние годы тренеры и преподаватели по стрельбе уделяют достаточно большое внимание общефизической подготовке, в частности, развитию координационных способностей. Данная практика показала свою целесообразность у спортсменов высокого класса с опытом занятий стрелковым делом более пяти лет.

В образовательных организациях МВД России на занятиях по огневой подготовке не уделяется должного внимания специальным физическим упражнениям. В нашем исследовании мы рассмотрим влияние специальной физической подготовки на результаты стрельбы.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим понятие координационных способностей.

Координационные способности – это в первую очередь, способность целесообразно строить целостные двигательные акты, во-вторых, способность преобразовывать выработанные формы действий или переключаться от одних к другим требованиям меняющихся условий. Эти особенности в значительной мере совпадают, но имеют и свою специфику [2].

Одну из важнейших функций, которую выполняют координационные способности – это согласование разноплановых и разнообразных двигательных действий в одно целое. Что является очень важным для стрельбы, потому что такие элементы стрелкового дела как, быстрое извлечение пистолета из кобуры, наведение прицельного приспособления в мишень, правильная хватка оружия, требуют очень большого внимания, поэтому нам сложно их делать скоординировано [4].

Задачи обеспечивающие дальнейшее развитие специальных координационных способностей решаются в процессе учебно-тренировочного процесса и в процессе занятий физической и огневой подготовкой. Для их совершенствования существует ряд специальных физических упражнений. Развитие координационных способностей создает предпосылки для успешного обучения стрельбе, так как, влияет на быстроту реакции будущего сотрудника ОВД. Правоохранитель должен грамотно, своевременно уметь их применять в зависимости от ситуации. Огнестрельное оружие – это источник повышенной опасности и накладывает на его владельца определенные обязанности.

Формирование координационных способностей у курсантов – это не только рост результатов в огневой подготовке, но и помощь в жизни и профессиональной деятельности. Совершенствование координационных способностей позволяет более грамотно расходовать энергетические ресурсы нашего организма, что для стрелкового дела является неотъемлемым тренировочным этапом.

Рассмотрим два основных вида координаций, таких как: нервная и мышечная.

Нервная координация – это согласование нервных процессов, которое приводит к решению двигательных задач, путем управления движениями через мышечные напряжения, так как неконтролируемые мышечные сокращения для стрельбы являются губительными [8]. Во время использования оружия наш организм подвергается эмоциональному напряжению, разумеется у всех оно проявляется по-разному, и

зависит от многих факторов (обычная тренировка с боевым оружием или применение оружия в отношении преступника).

Степень эмоционального напряжения во втором случае критически высока, поэтому сотрудник должен уметь хладнокровно управлять своим эмоциональным состоянием даже в таких экстремальных ситуациях как вооруженное противостояние.

Нередки случаи, когда в стрессовой ситуации правоохранитель даже не может извлечь оружия из кобуры. Это свидетельствует о том, что у него совершенно не развита нервная координация, то есть в экстремальной ситуации нет согласования нервных процессов, что приводит к так называемому ступору.

Мышечная координация – это упорядоченное и согласованное напряжение мышц, которые оказывают воздействие на тело, под действиями внешних и внутренних раздражителей [4].

Полицейский должен совершенствовать свое мастерство в стрелковом деле настолько, чтобы никакие внешние факторы не влияли на правильность применения оружия.

В стрессовой ситуации тело может «оцепенеть», это влечет за собой чрезмерно сильную хватку оружия, что негативно сказывается на стрельбе, так как при чрезмерном сдавливании пистолета в руке увеличивается амплитуда колебаний оружия, соответственно попасть в нужную нам цель становится сложнее.

Иногда от сильного перевозбуждения стреляющий даже не может нажать на спусковой крючок, не говоря о том, что это нужно делать быстро и плавно [7].

В этой ситуации большую роль играет умение контролировать мышечное напряжение. Это может создать угрозу не только жизни и здоровью сотрудника правоохранительных органов, но и случайных свидетелей огневого контакта.

Повышение уровня подготовки координационных способностей стрелка обеспечивается развитием общей физической подготовкой (ОФП) и специальной физической подготовкой (СФП). Средствами СФП являются, прежде всего, основные стрелковые упражнения и их элементы, а также специально подготовительные (подводящие) упражнения. К общефизическим упражнениям относятся различные виды бега, так как они развивают сердечную мышцу. Соответственно, когда сердце во время бега привыкает к повышенному пульсу, то и в экстремальной ситуации пульс будет меньше чем у обычного нетренированного человека. Чем меньше пульс во время стрельбы, тем проще сделать правильный, прицельный выстрел.

Такую практику часто использовали стрелки сборных команд СССР. Они, непосредственно перед началом стрельбы, пробегали несколько километров в спокойном для себя темпе, для того чтобы запустить свой организм в состояние легкого стресса, а потом на огневом рубеже им было проще справиться с волнением, потому что организм уже находился в состоянии легкого волнения.

Соотношение ОФП и СФП, а также их взаимное использование, один из самых важных принципов развития стрелков и служит не только всестороннему развитию и совершенствованию общеразвивающих и физических качеств, но и морально-волевых и психологических, которые так необходимы будущим сотрудникам ОВД.

Общая физическая подготовка играет важную роль для спортивного роста, она развивает функциональные возможности стрелка, обучает его разнообразным двигательным навыкам и умениям.

Использование различных упражнений в системе общей и специальной физической подготовки, направленных на выработку достаточной силы в сочетании со специальной выносливостью, повышает потенциальные возможности стрелка.

Специальные физические упражнения направлены на развитие таких неотъемлемо важных для стрельбы элементов как:

- ловкость;
- точность;
- равновесие;
- специальная статическая выносливость.

Для развития ловкости у курсантов и слушателей можно использовать жонглирование теннисным мячом, броски мяча друг другу и ходьба на руках. Эти упражнения благоприятно влияют на развитие нашего вестибулярного аппарата, что является положительным моментом не только для стрельбы, но и для здоровья в целом.

Для развития точности можно применять такие методы как, игра в дартс, бросок мяча в корзину, бросок мяча в мишень на стене.

При выполнении этих упражнений мы тренируем свой глазомер, и развиваем свое бинокулярное зрение, что также положительно влияет на стрельбу в целом.

Такие приемы развивают важный навык прицеливания, не закрывая «не доминирующий» глаз. Стрелку не нужно закрывать один из глаз, которым он не целится в мишень, это крайне удобно смотреть на мушку с целиком обеими открытыми глазами. Обзор при стрельбе в разы увеличивается, тем самым положительно влияя на вашу безопасность [6].

Развитие бинокулярного зрения процесс довольно длительный и трудоемкий, но для действующего сотрудника, который использует свое оружие, это важный элемент огневой подготовки.

Для развития равновесия можно использовать упражнение «Ласточка», стойка на одной ноге, прыжки (в том числе и на одной ноге). Умение правильно отбалансировать свое тело, попросту, поймать равновесие, является одним из важнейших факторов, влияющих на успешную стрельбу.

На развитие статической выносливости нужно выделять отдельную тренировку, так как, развитие выносливости плохо сочетается с развитием координационных способностей. Работа на статику представляет собой основу основ стрелкового дела.

На первый взгляд - это банальное, длительное удержание оружия в неподвижной изготовке, ничего не натренирует, но это далеко не так. В статической изготовке стрелок-оружие отрабатывается масса важных для стрельбы элементов, таких как: устойчивость, сбалансированность корпуса, удержание оружие, однообразие хвата и т.д. Очень удобно то, что эту тренировку не обязательно проводить с боевым оружием, достаточно просто похожего макета на пистолет. Во время данной тренировки стрелок должен прокручивать у себя в голове поэтапное, правильное производство выстрела, тем самым на подсознательном уровне улучшая свою стрелковую технику. Такая тренировка должна превышать 30 минут, для того чтобы тело стрелка устало и запомнило полученные ощущения.

Для всех вышеперечисленных упражнений не требуется специального помещения, поэтому их можно успешно выполнять в классе огневой подготовки, непосредственно перед основными занятиями.

Выводы. Наблюдения при работе со спортсменами свидетельствуют о том, что координационная тренировка является одной из важнейших и неотъемлемых частей комплексного тренировочного процесса стрелков на этапах подготовки. Важной и неотъемлемой частью тренировки является систематическое использование специальных координационных упражнений, направленных на развитие координационных способностей.

Такой подход к организации огневой подготовки способствует повышению психологической устойчивости и развитию морально-волевых качеств необходимых для профессиональной деятельности будущего полицейского [5].

Ценностные ориентации сотрудника МВД проявляются в стремлении к постоянному профессиональному совершенствованию [9]. Внедрение рассмотренных видов тренировок в процесс огневой подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России не требует использования специальных стрелковых помещений (тир), боевого огнестрельного оружия и тренажеров, а также позволит достичь следующих положительных результатов:

- развитие координационных способностей будущего правоохранителя;
- умение бороться с эмоциональным напряжением в экстремальных ситуациях;
- развитие мелкой моторики, которая в экстремальной ситуации позволит выполнять все действия с огнестрельным оружием точно и быстро;
- в случае внезапного огневого противостояния полицейский «не впадет в состояние ступора» и на высоком профессиональном уровне выполнит свои функциональные обязанности.

Литература:

1. Буткевич С.А. Обеспечение Общественной безопасности в Республике Крым: проблемы теории и практики // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы переходного периода: адаптация нормативно-правовых актов Крымского федерального округа к законодательству Российской Федерации» 13 марта 2015 г. – г. Краснодар. – 2015. – С. 185-191.
2. Васильков А.А. Теория и методика физического воспитания. / А.А. Васильков. - Ростов н/д: Феникс, 2008. – 381 с.
3. Меньшикова К.С. Методика формирования готовности сотрудников ОВД применить табельное огнестрельное оружие // Эпоха науки. – Ачинск. – 2016. - № 5. – С. 20
4. Развитие координационных способностей // URL: https://studme.org/122268/meditsina/razvitiye_koordinatsionnyh_sposobnostey (дата обращения: 16.05.20)
5. Светличный Е.Г., Жамборов А.А., Каспер С.В. Совершенствование тактических навыков обращения с огнестрельным оружием у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России с использованием опыта IPSC // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2019. – Выпуск 64 (2). – С. 149-153.
6. Светличный Е.Г., Максимова Е.И. Применение тактических приемов IPSC в огневой подготовке сотрудников правоохранительных органов // Сборник материалов XIX международной научно-практической конференции «Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств» 15-16 июня 2017 г. – Иркутск. – 2017г. В 2-х томах., С. 334-338.
7. Таран А.Н., Напалков Ю.А. Выживание сотрудника полиции в случаях, связанных с применением или угрозой применения огнестрельного оружия // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2016. – № 4 (34). – С. 176-178.
8. Физиологическая и биомеханическая основа координационных способностей // https://studopedia.net/3_29162_fiziologicheskaya-i-biomechanicheskaya-osnova-koordinatsionnih-sposobnostey.html (16.05.20)
9. Шанько В.В., Болобан М.Л. Сущность и структура профессионально-правовой культуры, критерии её сформированности у курсантов вузов МВД // Глобальный научный потенциал. – Тамбов. - 2019. - № 5 (98). – С. 177-180.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Комиссаренко Елена Валентиновна

Академия биоресурсов и природопользования (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье исследуется практическая направленность обучения математике в высших учебных заведениях. Рассматривается роль процесса обучения математике в формировании образовательных компетенций при подготовке инженеров. Анализируется эффективность применения различных интерактивных методов обучения и решения задач практического содержания при обучении высшей математике.

Ключевые слова: образование, компетентностный подход, компетенции, высшая математика, практическая направленность обучения.

Annotation. The article studies the practical direction of teaching mathematics in higher educational institutions. The role of the process of teaching mathematics in the formation of educational competencies in the training of engineers is considered. The effectiveness of using a variety of interactive teaching methods and solving the tasks of practical content in the process of teaching higher mathematics is analyzed.

Keywords: education, competence-based approach, competencies, higher mathematics, the practical direction of training.

Введение. В настоящее время содержание высшего образования определяется образовательными стандартами, представляющими собой совокупность обязательных требований при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования. При разработке программ бакалавриата университет формирует требования к результатам ее освоения в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников. Таким образом, в рамках любой дисциплины определяющей становится способность будущего специалиста применять полученные знания в профессиональной деятельности. Компетентностный подход в системе высшего образования направлен на решение проблемы подготовки компетентного специалиста, отличающегося способностью и готовностью к решению возникающих перед ним профессиональных проблем и задач.

В работах ученых, посвященных исследованию сущности понятий «компетенция», «компетентность» и «компетентный», нет единого и однозначно понимаемого подхода к их определению. Среди педагогов и исследователей выделяются две основные группы авторов, которые при толковании понятий «компетенция» и «компетентность» либо отождествляют их, либо дифференцируют.

В рамках отождествления понятий «компетентность» и «компетенция», авторы подчеркивают их практическую направленность и действенную сторону. Позиция неразграничения понятий компетенция/компетентность характерна и для большинства зарубежных исследователей этой проблемы.

С точки зрения второй группы ученых понятие «компетентность» в сравнении с понятием «компетенция» намного шире. Сторонники этого подхода считают, что понятия «компетентность» и «компетенция» являются родственными, но не тождественными. Компетенция рассматривается как круг полномочий, обобщенный образ действий или социальная норма в некоторой области, которые обеспечивают продуктивное выполнение деятельности в ней. Компетентность определяется через способность результативно действовать в некоторой области, которая зависит от совокупности знаний, умений и навыков, ценностей, мотивов, поведенческих компонентов и т.д. В пределах своей компетенции лицо может быть компетентным в определенных вопросах, то есть обладать компетентностью в некоторой области, или некомпетентным.

В словаре иностранных слов данные термины трактуются так: «Компетенция (от лат. *competentia* принадлежность по праву) – 1) круг полномочий какого-либо органа или лица; 2) круг вопросов, в котором данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетентность – 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо. Компетентный (от лат. *competens* (*competentis*) соответствующий; способный) – 1) обладающий компетенцией; 2) знающий, сведущий в определенной области» [3, с. 247].

Несмотря на многообразие подходов к интерпретации данных понятий, очевидно, что образовательные компетенции, формируемые в результате познавательной деятельности, являются необходимыми для развития личности современного специалиста.

Компетентность выпускника вуза формируется не только в процессе изучения специальных дисциплин, но и в процессе освоения всех фундаментальных дисциплин. Обучающиеся агротехнологических направлений подготовки аграрных вузов изучают курс «Высшая математика» в течении первых трех семестров обучения. Данная дисциплина является одной из самых сложных для студентов начальных курсов нематематических специальностей, что обусловлено целым рядом факторов: неоднородность математической подготовки абитуриентов; абстрактность математики; сокращение количества аудиторных часов; слишком большой объем материала, который должен быть изучен в ограниченные сроки; преобладание традиционных методов организации учебного процесса и т.д. Поэтому проблема повышения эффективности процесса обучения высшей математике остается актуальной во многих инженерных вузах. Задача преподавателя организовать учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся не просто получили представление о высшей математике как учебной дисциплине, но и научились правильно применять математические знания в профессиональной деятельности и решать с помощью математического аппарата практические задачи.

Изложение основного материала статьи. Анализ самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов высшего образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» позволил выделить основные общепрофессиональные и профессиональные компетенции, формируемые у обучающихся в процессе изучения высшей математики:

- способность решать типовые задачи профессиональной деятельности на основе знаний основных законов математических и естественных наук с применением информационно-коммуникационных технологий;
- способность применять основные законы и методы исследований естественных наук для решения задач профессиональной деятельности;
- способность использовать в практической деятельности специализированные знания фундаментальных разделов физики, химии, биохимии, математики для освоения физических, химических, биохимических, биотехнологических, микробиологических, теплофизических процессов, происходящих при производстве продуктов питания из растительного сырья;
- способность владеть статистическими методами обработки экспериментальных данных для анализа технологических процессов при производстве продуктов питания из растительного сырья;
- способность осуществлять профессиональную деятельность, применяя методы моделирования, математического анализа, естественнонаучные и общинженерные знания;
- способность решать задачи, относящиеся к профессиональной деятельности в области геодезии и дистанционного зондирования, на основе математических и естественнонаучных знаний;
- готовность применять методы математики, физики, химии, системного анализа, теории управления, теории знаний, теории и технологии программирования, а также методов гуманитарных, экономических и социальных наук;
- способность представлять современную научную картину мира на основе знаний основных положений, законов и методов естественных наук и математики;
- способность принимать научно-обоснованные решения на основе математики, физики, химии, информатики, экологии, методов системного анализа и теории управления, теории знаний, осуществлять постановку и выполнять эксперименты по проверке их корректности и эффективности.

Таким образом, высшая математика имеет важнейшее значение не только с общеобразовательной, но и с профессиональной точки зрения для обучающихся агротехнологических направлений подготовки, так как для решения задач профессиональной деятельности будущий инженер должен овладеть математическими методами постановки и разработки различных вариантов решения проблемы, анализа этих вариантов и прогнозирования полученных результатов.

Исследователи отмечают, что компетентностный подход в высшем образовании определяет изменение содержания обучения, происходит переориентация содержания дисциплины на методы обучения, ориентированные на практику [1]. Разработка и внедрение в учебный процесс различных интерактивных занятий по высшей математике на кафедре общетехнических дисциплин Академии биоресурсов и природопользования показала, что применение активных и интерактивных методов обучения на аудиторных занятиях по высшей математике дает возможность преподавателям добиться высоких результатов в реализации практической направленности обучения. В ходе проблемной лекции педагог, формируя проблемные ситуации, получает возможность направить познавательную активность аудитории на решение теоретических или практических проблем с привлечением достоверных данных из профессиональной области обучающихся, подтверждающих реальность описываемой в условии ситуации. Лекция-презентация содействует повышению качества профессиональной подготовки студентов инженерных направлений подготовки вузов за счет демонстрации в интерактивном режиме применимости математики, ее объектов и методов на практике. В процессе деловой игры, посвященной решению прикладных вопросов математики и профессионально-ориентированных задач, преподаватель может устранить противоречие между абстрактным характером математики и реальным характером будущей профессиональной деятельности выпускников за счет решения общих задач в условиях максимально возможного приближения к реальным практическим ситуациям. Метод анализа конкретных ситуаций позволяет организовать занятие по высшей математике таким образом, что обучающиеся получают возможность по конкретной ситуации, описание которой отражает некоторую профессионально-ориентированную проблему, актуализировать комплекс теоретических знаний, необходимый для ее разрешения, а также выработать умения и навыки их практического применения.

С другой стороны, ученые продолжают исследовать важную роль, которую играют задачи практического характера с реальной постановкой вопроса [2]. Специфическими особенностями изучения математики являются ее универсальность и фундаментальность. Ведущая роль в процессе изучения дисциплины принадлежит теоретическим знаниям, но для формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся необходимо, чтобы и содержание учебного материала курса высшей математики способствовало демонстрации того, что математический аппарат ориентирован на его дальнейшее использование в профессиональной деятельности будущих инженеров-аграриев. Цель преподавателя – сформировать у обучающихся нужное представление о роли математики и ее методов как при изучении спецдисциплин, так и при решении разнообразных практических задач. Учитывать профессиональную направленность при отборе содержания курса математики можно с помощью хорошо известных приемов.

Рассмотрение вводных задач практического содержания, приводящих к определению нового для обучающегося математического понятия, позволяет обосновать, что абстрактные понятия и факты, изучаемые в курсе высшей математики, возникли из жизненных задач и служат основой при изучении многих спецдисциплин. Например, скорость определяется с помощью производной первого порядка; ускорение – это вторая производная; истинные ошибки функции, обусловленные систематическими ошибками аргументов, выражаются в виде дифференциала; определенный интеграл – это путь, пройденный точкой за промежуток времени; второй закон Ньютона является дифференциальным уравнением второго порядка; для оценки истинной ошибки функции коррелированных аргументов используют разложение данной функции в ряд Тейлора и т.д. Использование материала дисциплин циклов естественно-научной и профессионально-практической подготовки для наглядной иллюстрации практической направленности математического материала является необходимым условием более осознанного изучения курса высшей математики.

Решение профессионально-ориентированных задач, раскрывающих применение математических умений и навыков на практике, и моделирование различных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности, способствует демонстрации того, что курс высшей математики предназначен для обеспечения базовой математической подготовки студентов, позволяющей успешно решать прикладные инженерные задачи, и активно используется в профессиональной деятельности будущих инженеров аграрного сектора экономики. Решение задач, описывающих реальную ситуацию, которая может возникнуть в профессиональной деятельности будущего специалиста, и требующих перевода на язык математических моделей, позволяет формировать у обучающихся взгляд на высшую математику как на науку, необходимую в жизни. Анализ задач с неизвестными характеристиками некоторого объекта из области профессиональной деятельности, которые надо исследовать по имеющимся известным характеристикам используя средства высшей математики, способствует прочному усвоению математических знаний, умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности. Рассмотрение задач, демонстрирующих взаимосвязь математики со специальными дисциплинами, акцентирует внимание студентов на том, что математика необходима для успешного обучения. Соблюдение таких необходимых требований при постановке задачи практического содержания, как: доступность обучающимся нематематического материала; реальность описываемой в условии ситуации; достоверность числовых значений используемых параметров и достоверность полученного решения позволяет повысить авторитет математических знаний в инженерном образовании.

Практическая направленность обучения высшей математике способствует формированию не просто умений и навыков, а общепрофессиональных и профессиональных компетенций, то есть таких умений и навыков, которые непосредственно сопряжены с опытом их применения в практической деятельности.

Выводы. Основной целью высшего образования сегодня является подготовка компетентного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, готового к непрерывному самообразованию и профессиональному росту. Анализ самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов высшего образования агротехнологических направлений подготовки позволил установить, что роль математики в современной науке и технике требует от инженеров аграрного сектора экономики серьезной математической подготовки. Будущих профессионалов необходимо обеспечить математическими знаниями, умениями и

навыками на уровне, достаточном для анализа и решения практических задач. Внедрение на занятиях по высшей математике в Академии биоресурсов и природопользования интерактивных методов обучения способствовало организации профессионально направленной математической подготовки обучающихся. Наполнение курса профессионально-ориентированным содержанием позволило демонстрировать студентам применение тех или иных математических методов в выбранной ими специальности. Таким образом, в условиях сегодняшней образовательной парадигмы, предъявляющей новые требования к качеству знаний профессиональной подготовки выпускников высших учебных заведений, практическая направленность обучения высшей математики является одним из эффективных средств организации учебного процесса, направленного на овладение ключевыми образовательными компетенциями.

Литература:

1. Абдусаламов Р.А., Пирметова С.Я. Реализация компетентностного подхода к преподаванию дисциплины «Математика» в вузе // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. №6А. С. 210-217.
2. Гарькина И.А. Формирование компетенций бакалавров при изучении дисциплины «высшая математика» в строительном вузе // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. – №4 (61). – URL: <http://www.surgpu.ru/nauchnaya-deyatelnost/vestnik-surgpu/vse-nomera/4-61-2019/statya-5/>.
3. Словарь иностранных слов / зав. ред. В.В. Пчелкина. – М.: Рус. яз., 1988. – 624 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Кот Тамара Алексеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

КОММУНИКАТИВНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема речевого развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада. В работе в качестве одного из ведущих средств речевого развития дошкольников обоснована игра, которая является ведущим видом деятельности детей в данный период взросления. В исследовании обоснованы дидактические возможности коммуникативно-игровых действий дошкольников, обозначены особенности и педагогические условия организации игр речевой направленности.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность детей дошкольного возраста, речевое развитие дошкольников, народные игры, игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, коммуникативные игры, коммуникативно-игровые действия, содержание коммуникативно-игровой деятельности, дидактические цели игровой деятельности, педагогические условия.

Annotation. The article deals with the problem of speech development of preschool children in kindergarten. In this work, as one of the leading means of speech development of preschool children, the game is justified, which is the leading activity of children in this period of growing up. The study substantiates the didactic possibilities of communication and game actions of preschool children, identifies the features and pedagogical conditions of organizing speech-oriented games.

Keywords: game, games activities preschool children, speech development preschoolers, folk games, play-dramatisation, role play, communicative games, communicative games action, content, communicative and play activities, didactic purpose of gaming activities, pedagogical conditions.

Введение. Игра занимает важное место в жизни детей дошкольного возраста. Она является ведущим видом деятельности дошкольников. Иными словами, игра является естественным состоянием, потребностью детского организма, средством общения и деятельности детей. Игровая деятельность создает тот положительный эмоциональный фон, на котором все психические процессы проходят наиболее активно. Не составляет исключения и речевое развитие дошкольников. Однако эффективное развитие речи детей дошкольного возраста в игровой деятельности предусматривает особую организацию игр, учет дидактических целей, обеспечение ряда педагогических условий.

Изложение основного материала статьи. «Основа речевого развития у ребенка заложена в генах, а саморазвитие особенно активно происходит в детстве. Возраст с трех до семи лет является важнейшим в становлении и развитии речевой функции. Это обусловлено тем, что именно в этот период речь ребенка развивается наиболее интенсивно, а главное – она наиболее гибка и податлива» [2, с. 188].

По мнению Ю.И. Широченко, «важнейшей предпосылкой совершенствования речевой деятельности дошкольников является создание эмоционально благоприятной ситуации, которая способствует возникновению желания активно участвовать в речевом общении. И именно игра помогает создать такие ситуации, в которых даже самые необщительные и скованные дети вступают в речевое общение и раскрываются» [11, с. 315].

Так, основным фактором личностного развития, в том числе и речевого, в дошкольном возрасте является игра. Это обосновывается тем, что в период дошкольного детства игра является ведущим видом деятельности.

Игра является деятельностью, которая отражает действительность путем ее активного преобразования. В игре ребенок творчески преобразует действительность, что его окружает, дети дополняют повествования-размышления друг друга, высказывают замечания, вопросами исправляют действия, уточняют и обогащают свои представления.

По мнению Ю.И. Широченко, данный вид деятельности создает «наиболее благоприятные условия для психического и личностного развития ребенка, поскольку в процессе игры он сам стремится научиться тому, что еще не умеет. Игра – это не просто развлечение, это творческий, вдохновенный труд ребенка, это его

жизнь. В процессе игры ребенок познает не только окружающий мир, но и себя самого, свое место в этом мире. Играя, малыш накапливает знания, развивает мышление и воображение, осваивает родной язык, и, конечно же, учится общению» [11, с. 315].

Игровая деятельность является признанным эффективным дидактическим средством. Современное дошкольное образование нацелено на активизацию и интенсификацию учебно-воспитательного процесса. В его рамках игровая деятельность используется сегодня в следующих случаях:

- как самостоятельные элементы технологий обучения, воспитания и развития дошкольников;
- как элемент более общей технологии;
- как занятие или его компоненты.

В игровой деятельности происходит поиск предметов-заместителей и символическое изображение предметных действий, передающих характер отношений между людьми, формы и типы их общения.

Игровая деятельность тренирует знаковую функцию: замещение знаками и знаковые действия. Как форма обучения, воспитания и развития детей игровая деятельность выполняет познавательную и развлекательную функции. Одной из важнейших функций игровой деятельности является функция речевого направления.

По словам М.А. Степанова, изучающего динамику развития функций и форм речи в игровой деятельности, на протяжении дошкольного возраста в рамках игры как ведущей деятельности дошкольника происходит интенсивное формирование всех сторон речи, в том числе форм и функций речи [9].

В процессе игровой деятельности дошкольники не только обозначают и сопровождают свои действия словом, осмысливая их, но и выражают собственные мысли и чувства. Они получают возможность творить слово, фразу, текст. Они строят высказывание, реплику в диалоге, самостоятельное суждение; перефразируют и создают собственные варианты стихотворных сопровождений игры, поговорок для оценивания участия игроков, распределяют роли, вступают в контакт с другими участниками игры, ведут с ними игровой диалог и т.д.

Коммуникативно-игровые действия детей направлены на других участников игры. В процессе игры ребенок пользуется как диалогической (диалог, трилог, полилог), так и монологической речью. Именно в игровой деятельности ярко проявляется образность и выразительность детской речи, в которой сочетаются речевые и неполные средства выразительности. Коммуникативно-игровые действия выступают и средством творческого речевого самовыражения.

Основой коммуникативно-игровой деятельности являются сформированные представления о построении игрового сюжета, разнообразные игровые действия с предметами, усвоенные речевые умения и навыки.

Коммуникативно-игровая деятельность проходит в виде игр-занятий, в ходе которых педагог дошкольного образования может использовать и другие виды деятельности. В процессе организации этого вида деятельности в условиях ДОО максимально используются следующие игровые методы и приемы обучения:

- дидактические и народные игры,
- игровые речевые ситуации,
- игровые диалоги,
- драматизации и т.п.

Многие представители отечественной дошкольной педагогики обосновывают широкие возможности игры относительно речевого развития детей в течение всего периода дошкольного детства. Так, исследователи С.Л. Новоселова и Е.В. Звoryгина подчеркивают, что в процессе реализации действий с предметами и игрушками у ребенка происходит развитие словесных обобщений. Путем овладения в игровой деятельности условными действиями у дошкольника происходит переход от практических обобщений к речевым [5].

М.А. Степанов обосновал значимость сюжетно-игровой деятельности для процесса речевого развития дошкольников. По мнению исследователя, повышение речевой активности дошкольников в сюжетно-ролевой игре связано с ее развитием данной деятельности. То есть, с повышением уровня развития игры учащается и становится более разнообразным обращение воспитанников к речевым средствам в рамках игровой деятельности. Повышение уровня речевой активности дошкольников, таким образом, влияет не только на развитие игровой деятельности, но и на совершенствование коммуникативного опыта детей [9].

Анализ исследований М.А. Степанова позволил установить наличие двусторонней зависимости между уровнем развития игровой деятельности и степенью овладения детьми речевыми средствами. Участие ребенка в игре требует определенного уровня владения речью, что ведет к совершенствованию игрой деятельности. А ее развитие стимулирует повышение уровня сформированности коммуникативных навыков [9].

Значительный педагогический потенциал сюжетных игр относительно решения проблемы речевого развития детей дошкольного возраста обоснован также Н.С. Пантиной. По мнению исследовательницы, в отличие от манипулятивной игры в сюжетной игровой деятельности у дошкольника возникает потребность в речевом общении, связанная с необходимостью обозначения производимых движений, конца одного и начала другого действия, замысла, в соответствии с которым будет строиться игра. Автор подчеркивает, что в контексте сюжетно-ролевой игры молчаливые дети, отличающиеся низкой коммуникативной контактностью с другими ребятами, становятся более активными и разговорчивыми [6].

Анализ теоретической литературы позволяет сделать вывод, что игровая деятельность воспитанников детского сада, направленная на их речевое развитие, открывает широкие возможности и для формирования лексики дошкольников. Исследовательница Н.В. Кудыкина отмечает, что обогащению словарного запаса наиболее способствуют сюжетно-ролевые игры. По ее словам, предпосылки для обогащения лексического запаса воспитанников ДОО в игре заложены в предметно-чувственных и коммуникативных действиях игроков. Предметно-чувственные действия способствуют развитию умений детей к практическому анализу и синтезу, а на основе которых происходит формирование компонентов словесного мышления, базирующегося функциональности слова [4].

В рамках решения проблемы речевого развития детей наиболее эффективными являются коммуникативные игры. Коммуникативно-игровая деятельность предполагает наличие партнера-интерпретатора речевого общения. Такие игры включают в себя определенные возможности речевого развития детей дошкольного возраста.

Речевую активность детей вызывают игровые действия, которые сопровождаются речевыми высказываниями, в которых ребенок объясняет, согласовывает свои действия, дополняет их словом, выражает мысли и чувства. Речевой материал содержится в содержании игры.

Основным средством речевого воздействия на формирование связной речи в коммуникативной игре является организация содержательного межличностного общения, которое обеспечивается установлением игровых отношений между педагогом и детьми на основе ролевого и организационного типов общения. Способом построения игры и развития ее уровня речевыми средствами является сюжетосоставление. Применение составления сюжета как средства активизации речи происходит через развитие умения дошкольников выделять, обозначать целостные сюжетные линии, комбинировать их в определенной последовательности и согласовывать с партнером по игре [3].

Реализация эффективного речевого развития детей дошкольного возраста в условиях ДОО предусматривает обеспечения ряда педагогических условий. Анализ трудов теоретиков дошкольной педагогики позволяет определить следующие оптимальные педагогические условия организации речевого развития детей в коммуникативно-игровой деятельности:

- целенаправленное прогностическое планирование игровой деятельности в соответствии с задачами речевого развития;
- объединение игр по тематическому принципу;
- обогащение словаря дошкольников путем вовлечения в коммуникативно-игровую деятельность;
- создание эмоционально насыщенных коммуникативных игровых ситуаций;
- комплексное решение задач работы по обогащению словарного запаса дошкольников и развитию речи (диалог, пояснение, рассуждение) в ходе игры [1; 7; 8; 10].

Выводы. Речевому развитию детей дошкольного возраста способствуют различные виды игр, в частности народные игры, игры с предметами и игрушками, сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации.

Наиболее эффективной в контексте решения проблемы развития речи дошкольников является, по нашему мнению, коммуникативно-игровая деятельность. К играм речевой направленности относятся народные словесные игры, режиссерские, театрализованные игры, музыкальные игры, игры-забавы и прочие. От других игр их отличает содержательная сторона, включающая коммуникативный материал, а также цель их организации – речевое развитие детей и обогащение лексического запаса воспитанников.

Резюмируя вышеизложенное, подчеркнем, что вовлечение воспитанников ДОО в игровую деятельность, организованную с дидактическими целями, позволит естественным путем оптимизировать процесс речевого развития детей.

Литература:

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
2. Казгунова А.С. Развитие речи дошкольников // Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств). – 2017. – № 3. – С. 188-191
3. Комарова Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду. – М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2010. – 160 с.
4. Кудыкина Н.В. Формирование словаря в сюжетно-ролевой игре (старший дошкольный возраст). Автореф. дис... канд. пед. наук. НИИ педагогики УССР. – Киев, 1980. – 21 с.
5. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В. Развивающая функция игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте // Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. – М., 1979. – С. 38-43.
6. Пантина Н.С. Умственное развитие ребенка младшего дошкольного возраста в процессе возникновения сюжетной игры // Воспитание детей третьего года жизни. – М., 1965. – С. 176-199.
7. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 224 с.
8. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.
9. Степанов М.А. Развитие форм и функций речи дошкольника в игровой деятельности. Дис. канд. психол. наук. М., 1986. – 238 с.
10. Стерликова В.В. Развитие речи детей младшего дошкольного возраста (разновозрастная группа): учебно-методическое пособие. – Орск: Издательство ОГТИ, 2009. – 131 с.
11. Широченко Ю.И. Роль игры в развитии речи дошкольника // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2012. – № 1. – С. 315-318.

УДК 37.035.6

кандидат педагогических наук, доцент Кусмарцев Михаил Борисович

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Томилина Светлана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» (г. Новороссийск);

кандидат педагогических наук Вовк Мария Юрьевна

Филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» в г. Севастополь (г. Севастополь)

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ КАК ВЕДУЩИЙ СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ЕГО СТРАТЕГИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРОВ

Аннотация. В статье рассматриваются сущность системы патриотического воспитания учащейся молодежи – курсантов морского вуза, предназначенная для формирования нового поколения специалистов морского транспорта как основательно подготовленных профессионалов, верных и надежных сынов Отечества, патриотов-государственников. Авторы подчеркивают роль инновационной деятельности в патриотическом воспитании, всесторонней подготовки гражданских моряков к служению Отечеству, её принципы, детерминанты, условия эффективного развития в контексте инноваций в современном высшем образовании.

Ключевые слова: инновационная деятельность, курсант морского вуза, патриотизм, патриотическое воспитание, принципы, стратегические ориентиры.

Annotation. The article considers the essence of the system of Patriotic education of students-cadets of the Maritime University, intended for the formation of a new generation of Maritime transport specialists as thoroughly trained professionals, loyal and reliable sons of the Fatherland, patriots-statesmen. The authors emphasize the role of innovation in Patriotic education, comprehensive training of civil seamen to serve the Fatherland, its principles, determinants, and conditions for effective development in the context of innovation in modern higher education.

Keywords: innovative activity, marine University cadet, patriotism, Patriotic education, principles, strategic guidelines.

Введение. Формирование патриотизма у учащейся молодежи нашего государства, особенно студентов и курсантов высшей профессиональной школы, всегда были в центре внимания отечественных ученых [1; 2; 5; 6; 7]. Современная практика патриотического воспитания характеризуется активным поиском и внедрением новых моделей, технологий, форм и методов работы с юношами и девушками, воспитания каждого из них как подлинного гражданина-патриота, государственника, добросовестного профессионала и настоящего защитника интересов и рубежей Отечества.

Однако, в данной работе имеются еще очень много недостатков и недоработок. Значительная часть молодежи сторонится патриотической и волонтерской деятельности. В воспитательной практике изобилует формализм, упрощенчество, оксюморизм, бездушные воспитателей. Часть преподавателей вузов уклоняются от участия в воспитательно-патриотической деятельности. Некоторые из них считают, что сегодня патриотизм это миф, «пережиток социалистической идеологии», а патриотическое воспитание – это пустая трата времени.

Существенный вред делу воспитания патриотизма у учащейся молодежи наносит работа «по старинке», для галочки в плане. Молодежь на такие мероприятия загоняется ретивыми организаторами воспитательного процесса, и они сидят бездумно и бесцельно в ожидании его завершения. Такие «мероприятия» больше наносят вреда, чем пользы.

В современных условиях воспитательно-патриотическую работу с учащейся молодежью следует проводить с учетом их кругозора, интересов, потребностей, увлечений, желаний. Только творческая, конструктивная работа способна привлечь внимание юношей и девушек, позволит дать ответы на волнующие молодежь вопросы, касающиеся патриотизма, его необходимости для государства, социума и личности.

Все это требует применения инновационного подхода к патриотическому воспитанию.

Изложение основного материала статьи. Различные аспекты совершенствования воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью изложены в научных трудах А.К. Быкова [1], А.Н. Вырикова [2; 3], А.Н. Томилина [6] и др. При этом все авторы подчеркивают важность творческих инноваций в патриотическом воспитании, что позволяет повысить интерес и развивать желание учащейся молодежи участвовать, энергично и конструктивно заниматься патриотической работой.

В то же время, анализ научной литературы, относящейся к патриотической сфере, показывает, что вопрос понимания термина «инновационная деятельность в патриотическом воспитании» до сих пор не получил своего окончательного оформления и все еще остается открытым.

Инновационная деятельность в патриотическом воспитании представляет собой комплексную технологию управления развитием интеграционных процессов в конкретном воспитательном пространстве морского вуза, обеспечивающая системное и конструктивное изменение структуры, содержания и организации образовательно-воспитательного процесса в целом.

Конечным результатом выступает воспроизводство и трансформация системы ценностей, идеалов, значений и смыслов, что гарантирует единство, неделимость и устойчиво-константное развитие созданной и действующей системы патриотического воспитания и её основных субъектов [3; 5; 6].

Эта ключевая идея заложена в Стратегии инновационного развития системы патриотического воспитания в образовательном процессе морского вуза [7].

В то же время система патриотического воспитания, включающая взаимодействие с учреждениями культуры, общественными организациями, административными учреждениями детерминирована целями образовательной системы морского вуза, реализующей требования ФГОС ВО по целенаправленному

формированию каждого выпускника как компетентного морского специалиста, патриота судовладельческой компании и Отечества.

В широком социокультурном контексте система патриотического воспитания курсантов морского вуза выступает как специально организованный социокультурный и социально-педагогический механизм целенаправленного использования закономерностей развития, воспитания, социализации личности на основе проектирования инновационных моделей подготовки моряков к служению Отечеству как основе мотивации и смыслопорождения их деятельности по защите и созиданию Родины – России.

Принципами патриотического воспитания, лежащими в основе Стратегии, являются следующие:

- *системно-организационного подхода*, который предполагает скоординированную работу вуза и всех государственных и общественных организаций по патриотическому воспитанию будущих офицеров флота;
- *проектно-деятельностного подхода*, позволяющего включить в деятельность по защите и созиданию Отечества патриотов-государственников;
- *индивидуализации* патриотического воспитания, многообразия средств и методов, учитывающих интересы и наклонности курсантов вуза, их уровень образования, социальное положение и др.;
- *комплексности* реализации основных направлений патриотического воспитания;
- *учета национальных, этнокультурных и других условий* в формировании патриотической позиции личности гражданина и патриота России;
- *открытости экспертного сообщества*, способного объективно и эффективно оценить воспитательно-патриотическую деятельность по государственно-патриотическому воспитанию курсантов;
- *рефлексивности*, показывающей, на сколько ценности российского патриотизма вошли во внутренний мир личности и стали смыслами его жизни.

Инновационность развития системы государственно-патриотического учащейся молодежи предполагает наличие логически выстроенной и организованной деятельности, взаимосвязанной по целям, задачам и функциям деятельности субъектов образовательной системы от разработки методологии деятельности и логического построения содержания воспитания до технологий и приёмов взаимосвязи с соответствующими ресурсами, которые определяют способ взаимоотношения субъектов образовательного пространства между собой.

Стратегия строится на представлении, что в современном высшем образовании вне интеграционных процессов институтов социализации невозможно распространение инноваций, формирование человеческого капитала нового качества, обеспечение высокой культуры межнациональных отношений, развития социальных институтов и т.д., ориентированных на решение задач воспитания защитника Отечества. Так, одной из задач ныне действующей государственной программы патриотического воспитания россиян является «...совершенствование нормативной и правовой базы патриотического воспитания, регламентирующей взаимодействие федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органов муниципального управления, государственных и негосударственных организаций, в том числе образовательных организаций всех типов, учреждений и организаций культуры, спорта, туризма, средств массовой информации, организаций, занимающихся рекламой и издательской деятельностью, отдельных граждан и групп граждан в сфере патриотического воспитания» [4].

Интеграция институтов социализации как базовый вектор Стратегии инновационного развития системы патриотического воспитания в образовательном процессе морского вуза требует концептуального обоснования проектирования, планирования и процесса реализации, а также методических рекомендаций по основным направлениям деятельности субъектов. Это необходимо, чтобы обеспечить сопоставимость и корректную интеграцию стратегии патриотического воспитания курсантов морского вуза с государственной политикой патриотического воспитания граждан РФ, разрабатываемую в настоящее время для страны в целом и определить место кластерной стратегии в развитии патриотического воспитания в контексте реализации модернизационного сценария развития страны, а роль инновационных институциональных структур в достижении приоритетных целей и решении проблем патриотов-государственников [4, 7].

Стратегия, опираясь на положительные результаты, достигнутые в реализации воспитательных программ подготовки защитников Отечества в предыдущие годы, корректирует их, а также учитывает новые направления создания кластеров для поддержки инноваций в сфере патриотического воспитания, сформированные в последние годы.

Синергетический эффект интеграции институтов социализации в сфере патриотического воспитания есть результат кооперативного действия основных субъектов, приводящий к изменению качественного состояния образовательного пространства морского вуза и траектории его развития, а равно к удержанию выработанной и устоявшейся годами модели образования.

Преимущества интеграции институтов социализации в процессе инновационного развития патриотического воспитания курсантов морского вуза вытекают из основных интегративных свойств структур её основных субъектов: наличии мощного потенциала реализации целевых принципов планирования и управления, комплексного решения задач развития институциональных систем воспитания патриотов-государственников; получения синергетических эффектов от координации и кооперации во взаимодействии различных учреждений и организаций во взаимодействии с морским вузом [5].

Стратегия патриотического воспитания курсантов морского вуза ориентируется на концептуальные представления о социально-политическом, экономическом, организационно-методическом, социально-психологическом, психолого-педагогическом развитии системы образования на среднесрочную перспективу и представляет собой продукт интеграции. Такая интеграция позволяет:

- установить цели для различных возрастных категорий курсантов;
- интегрировать ресурсы патриотического воспитания в единый депозитарий и обеспечить доступ к ним каждого субъекта системы образования вуза;
- творчески сконструировать различные воспитательно-патриотические модели, которые будут востребованы современными вузами;
- развернуть инновационную систему подготовки кадров патриотического воспитания в вузе.

Практика воспитательно-патриотической деятельности настоятельно требует выявления педагогических компонентов государственного патриотизма. Важнейшими из них являются:

- *когнитивный* – уяснение образа Родины (формирование представлений об историческом пути и культуре России);
- *эмоционально-чувственный* – чувственное восприятие образа Родины (включение и активизация психологических механизмов переживания);
- *ценностно-смысловой* – социализация чувств (становление личностной значимости ценностей и смыслов);
- *морально-волевой* (осознание ценностной нормативности патриотизма, организация собственных действий в рамках сложившейся нормативно-ценностной природы патриотизма);
- *деятельностно-рефлексивный* (формирование личностных механизмов освоения патриотизма, развитие мотивов и смыслов патриотической деятельности на благо Отечества).

Основные черты *государственно-патриотической позиции* следующие.

1. *Развитие механизмов смыслообразования* (патриотизм выступает как высший смысл служения государству);
2. *Активизация внутреннего эмоционального мира*. Патриотизм как ценность формирует ощущение долга перед Россией как государством. Так, смысл переходит в самоорганизацию индивида в контексте его приверженности государству.
3. *Самореализация* себя посредством патриотизма выступает гарантом связи индивида с обществом как единичного и целого. Целым выступает страна – Россия. Целостность – полнота включения человека в бытие российского общества, т.к. человек живёт не только в формах присвоения, но и в формах смыслов, идентичности, менталитета.

Выводы. Авторами статьи сделана попытка обоснования способов реализации и педагогического инструментария инновационной деятельности в патриотическом воспитании как ведущего направления инновационной деятельности его основных субъектов. В статье с научных позиций впервые получило необходимое обоснование представление о структуре образовательно-воспитательного пространства и функций его уровней и компонентов в патриотическом воспитании курсантов морского вуза, представлены результаты межнаучных исследований роли и места патриотического воспитания в развитии личности морского офицера транспортного флота в единстве с коллективом подчиненных, ориентированного на ценности современного российского государства. Авторы делают попытку выявления способов амплификации (обогащения) потенциала патриотизма курсанта морского вуза через многообразные виды поведения, отношений, деятельности на различных этапах обучения, и, на этой основе пытаются теоретически обосновать, экспериментально проверенные и практически апробированные наукоемкие модели патриотического воспитания в образовательном процессе морского вуза, ориентированные на формирование опыта служения Отечеству.

Формирование механизмов востребованности ценностей государственного патриотизма у курсантов морского вуза активизирует проявления ответственности, долга, идентичности, солидарности и др. И в этом отношении государственный патриотизм выступает как отношение, выражающее связь индивидуального и социального, что закладывает основы патриотической позиции личности.

Литература:

1. Быков А.К. Формирование патриотического сознания молодежи / А.К. Быков // Педагогика. – 2010. – № 9. – С. 10-19.
2. Вырщиков А.Н. Патриотическое воспитание: методологический аспект / А.Н. Вырщиков. – Волгоград: ПринТерра, 2001. – 112 с.
3. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Теоретические основания инновационного развития патриотического воспитания в регионе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. – №3 (98). – С. 4-10.
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» URL: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkh1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения: 31. 05 2020).
5. Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание: проблемы инновационного развития: монография. – Волгоград: ВолГМУ, 2013. – 198 с.
6. Томилин А.Н. О целесообразности применения социального и средового подходов при исследовании патриотизма курсантов морского ВУЗа // Материалы I Международной научно-практической конференции: Наука. Общество. Личность: Ставрополь: Логос, 2017. – С. 66-71.
7. Томилина С.Н. Концепция и стратегия государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза: монография / С.Н. Томилина. – Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2018. – 198 с.

УДК 355.42:351.74

кандидат педагогических наук Лавриченко Руслан Константинович

Ростовский юридический институт МВД России (г. Ростов-на-Дону);

преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой**подготовки Хенцинский Евгений Александрович**

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат юридических наук Жамборов Анзор Анатольевич

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ И ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ

Аннотация. В статье рассмотрены и обоснованы формы организации учебного процесса, наиболее подходящие для получения знаний, умений и навыков в рамках тактико-специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России. Предлагается применение концепции контекстного обучения в образовательном процессе в рамках дисциплины «Тактико-специальная подготовка». Указываются положительные стороны внедрения рассмотренной концепции.

Ключевые слова: курсант, слушатель, МВД, тактико-специальная подготовка, экстремальная ситуация, стресс, контекстное обучение, образовательная организация, тактический полигон.

Annotation. The article considers and substantiates the forms of organization of the educational process that are most suitable for obtaining knowledge, skills and abilities within the framework of tactical and special training by cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The application of the concept of contextual education in the educational process in the framework of the discipline "Tactical and special training". The positive aspects of the implementation of the considered concept are indicated.

Keywords: cadet, student, Ministry of Internal Affairs, special tactical training, extreme situation, stress, contextual training, educational organization, tactical training ground.

Введение. Важность работы полицейского в современном мире переоценить довольно сложно. Профессия полицейский – это одна из наиболее сложных, ответственных и опасных профессий в мире наряду с профессией военнослужащего. В его функции входит ряд важных для государства, общества и гражданина в целом обязанностей таких, как:

- охрана общественного порядка.
- обеспечение законности во время проведения массовых мероприятий.
- защита прав и свобод граждан, их жизни, здоровья и имущества от противоправных посягательств.
- проведение профилактических мероприятий по предупреждению преступлений и правонарушений и т.д.

В настоящее время реалии правоохранительной деятельности наглядно демонстрируют нам тенденцию к возрастанию криминальной активности в обществе, количественные показатели преступности, в частности увеличение доли тяжких преступлений с использованием огнестрельного и холодного оружия [2], а также активность различных групп в области терроризма и экстремизма, требуют от сотрудника полиции высокой профессиональной и служебной подготовки, теоретических знаний соответствующего уровня, уверенное владение навыками и умениями по обращению со специальными средствами и огнестрельным оружием.

Обеспечение охраны общественного порядка и соблюдения законности полицейские осуществляют как в обычной повседневной работе, так и в военное время, при возникновении аварий природного и техногенного характера, введении чрезвычайного положения.

Данные условия обстановки требуют от сотрудников правоохранительных органов отличной служебной подготовки.

За время обучения курсантов и слушателей в ведомственных образовательных организациях формируются соответствующие знания, осуществляется практическая подготовка сотрудника полиции с моделированием различных ситуаций оперативно-служебной деятельности, проводится практическая работа по выполнению нормативов, отработке учебных вопросов связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия и практически отрабатываются вопросы организации и действий сотрудников полиции по пресечению массовых беспорядков, отрабатываются вопросы организации и проведения специальных операций, действий в условиях режима чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, закладываются основы действий в условиях режима чрезвычайного положения, военного времени и т.д. [3].

Изложение основного материала статьи. Дисциплина «Тактико-специальная подготовка» включена в программу обучения курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России. Благодаря подготовке в рамках указанной дисциплины формируются базовые умения и навыки, необходимые сотрудникам правоохранительных органов при осуществлении своей профессиональной деятельности.

Тактико-специальная подготовка осуществляется на протяжении всего периода службы сотрудника органов внутренних дел, начиная с курсантской скамьи и заканчивая службой на должностях руководящего звена органов внутренних дел.

На практических занятиях и тактических учениях обучаемые имеют возможность приобрести необходимые в профессиональной деятельности полицейского навыки и умения, которые станут основой дальнейшего профессионального роста сотрудника правоохранительных органов.

Задача современного высшего образования заключается в формировании специалиста, владеющего высоким уровнем теоретических знаний и уверенными практическими навыками в профессиональной сфере [5].

Для получения и твердого закрепления необходимых навыков и умений задача преподавателя состоит в том, чтобы на практических занятиях погрузить курсантов и слушателей в условия будущей практической деятельности, связанные в том числе с риском и чрезвычайными условиями, организовать моделирование различных экстремальных ситуаций, которые могут возникать в процессе осуществления сотрудником

полиции своих служебных обязанностей на протяжении всего периода прохождения службы в органах внутренних дел.

Для погружения обучающегося в квазипрофессиональную деятельность целесообразно внедрение концепции контекстного обучения.

Концепция контекстного обучения, разработанная А.А. Вербицким в 1991 году, опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, пристрастной деятельности субъекта.

В рассматриваемой концепции получают воплощение следующие принципы:

- активности личности.
- проблемности.
- единства обучения и воспитания.

- последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов.

Особое внимание обращается на реализацию постепенного, поэтапного перехода обучаемых к базовым формам деятельности более высокого ранга: от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности (деловые и дидактические игры) и, потом, к учебно-профессиональной деятельности (научно-исследовательская работа курсантов и слушателей, практики, стажировки) [1].

«Контекстное обучение – это концептуальная основа для интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной, практической)» [1]. Таким образом, с учетом применения системно-деятельностного подхода, концепция обучения в контексте является наиболее рациональной для создания условий полноценной подготовки специалиста [5].

Подготовка будущих полицейских с применением технологий обучения путем создания проблемных ситуаций заключается в организации учебного процесса так, чтобы овладение профессиональными знаниями осуществлялись при условии практического действия студента.

Важным условием осуществления применения технологии ситуативного обучения является организация процесса обучения таким образом, чтобы оно носило больше не академический характер, а максимально приближалось к особенностям их профессиональной деятельности.

Сущность моделируемой ситуации должна непременно отражать проблемный характер. Ведь любая профессиональная деятельность невозможна без вероятности возникновения проблемных ситуаций.

Система контекстного обучения путем моделирования профессиональных ситуаций способствует трансформации содержания образования в конкретные практические навыки формирования способности адаптироваться к изменяемым условиям и находить нестандартные оптимальные решения в условиях конкретной проблемной ситуации [5, 6].

Занятия по тактико-специальной подготовке проводятся в различных условиях:

- городских.
- в лесной местности.
- на пересеченной местности.
- на полигонах для отработки навыков оперативно-служебной деятельности.
- тактических полигонах.

- полосе препятствий с использованием элементов спортивного городка и криминалистического полигона.

- спортивных залах.
- с выездами в практические подразделения органов внутренних дел и т.д.

Необходимо моделировать условия, которые могут сложиться как в повседневной деятельности сотрудника полиции, так и в условиях возникновения чрезвычайных обстоятельств.

В зависимости от дифференциации категорий курсантов и слушателей по направлению учебной подготовки, а также в зависимости от поставленных целей, задач и ряда других факторов, могут использоваться различные методы обучения. Традиционно, для приобретения необходимых знаний, умений и навыков, применяются лекции, семинары, практические занятия и самостоятельное изучение учебного материала.

Тем не менее одной из приоритетных форм организации приобретения необходимых компетенций остаются практические занятия и тактические учения.

Говоря об актуальных аспектах совершенствования тактико-специальной подготовки в образовательных организациях МВД России, особое место необходимо отвести проведению комплексных тактических учений, во время проведения которых необходимо моделировать наиболее часто встречающиеся в практической деятельности различные ситуации, изучать и отрабатывать навыки по личной безопасности сотрудника, результатом которых и служат правильное приятие умений и навыков у курсантов и слушателей.

В ходе проведения практических и выездных занятий, а также тактических учений изучаются базовые для дисциплины положения:

- по уяснению поставленной задачи.
- определению мероприятий, которые сотрудник должен выполнить немедленно.
- правильной оценке оперативной обстановки и выводов из ее оценки.
- производстве тактических расчетов и расчетов времени.
- постановке задач подчиненным.
- организации взаимодействия, управления и всестороннего обеспечения.
- чтению топографических карт.
- ориентирование на местности.
- составление служебных графических документов.
- применение специальных средств.
- использование средств индивидуальной защиты органов дыхания и кожи.

Важность практических занятий и тактических учений переоценить сложно, не смотря на, казалось бы, узкую направленность правоохранительной деятельности каждого сотрудника полиции. Каждому сотруднику необходимы все вышеперечисленные умения и навыки, которые обучаемый несомненно в той или иной степени применит при осуществлении своей будущей профессиональной деятельности, в том числе и в особых условиях, связанных с обусловленностью прохождения службы и направлению специальности

обучающегося.

Реалии настоящего времени таковы, что к дисциплине необходимо предъявлять повышенные требования, соответствующие современному уровню решаемых учебных задач. Профессорско-преподавательскому составу необходимо посредством методических материалов, практических навыков и исходя из приобретенного в процессе службы на различных должностях личного опыта подходить индивидуально к каждому обучающемуся, должным образом мотивируя на выполнение поставленных учебных задач.

Кавецкий Д.Б. утверждает: "только моделирование ситуаций оперативно-служебной деятельности на пересеченной местности в различных погодных условиях с использованием специальных средств даст возможность устранить имеющиеся пробелы в подготовке" [4].

При проведении занятий за пределами образовательной организации, преподаватель должен планировать заранее маршрут движения к месту проведения, проводить с курсантами и слушателями инструктажи по мерам безопасности во время осуществления таких мероприятий. Не рекомендуется проводить практические занятия в лесном массиве, на пересеченной и горной местности одним преподавателем, так как это значительно ослабляет контроль за соблюдением мер безопасности обучающимися, сохранности специальных средств и другого необходимого имущества. Такие практические занятия необходимо проводить с привлечением как минимум двух преподавателей, руководства кафедры, привлекать сотрудников из практических подразделений, имеющих большой стаж работы и личный опыт в различных условиях обстановки [7].

Стоит отметить, что современное профессиональное обучение характеризуется стремлением к инновациям, повышению профессионального уровня, внедрению новых современных образовательных технологий, развитию всестороннего обеспечения учебного процесса усовершенствованию действующих и созданию новых методик и практик.

К сожалению, на сегодняшнем этапе в тактической подготовке сотрудников правоохранительных органов есть ряд пробелов.

Выводы. Внедрение контекстного обучения позволит готовить курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России в условиях максимально приближенных к реальному выполнению поставленных задач и осуществлению своей профессиональной деятельности и решит ряд важных задач таких, как:

- получение необходимых компетенций, для осуществления своей деятельности в сложных условиях.
- позволит привить профессиональные качества необходимые для грамотных и умелых действий в обстановке, связанной с риском для жизни сотрудника полиции и граждан, экстремальных ситуациях.
- привьет умения по обеспечению личной безопасности.
- будет способствовать формированию индивидуальной психоэмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости сотрудника полиции [8].

Внедрение рассмотренной концепции обучения, позволит моделировать различные тактические ситуации, которые могут возникнуть в деятельности полицейского, создавать условия для отработки до «автоматизма» навыков по применению средств активной обороны, индивидуальной бронезащиты, средств обеспечения специальных операций, индивидуальной защиты кожи и органов дыхания, умелым действиям по организации и проведению специальных операций различного характера.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. В 2019 году число преступлений в России выросло на 2% // URL:<https://tass.ru/obschestvo/7056912> (дата обращения: 18.05.2020).
3. Панасик Н.В. Комплексные тактико-специальные учения как составная часть практической подготовки курсантов в образовательных учреждениях МВД Российской Федерации // Восточно-Сибирский институт МВД России. - XVII Международная научно-практическая конференция "Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств" 10-11 июня 2015 г. – Иркутск. – 2015. С. 283-285.
4. Плохих Г.И. Специальная подготовка сотрудников органов внутренних дел: учебное пособие // Курск. – 2014. - С. 10-96.
5. Светличный Е.Г. Концепция контекстного обучения как теоретическая основа подготовки специалиста в области юриспруденции // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2016. – Выпуск 50 (2). – С. 127-132.
6. Светличный Е.Г. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной культуры будущих юристов в системе их вузовской подготовки // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – Томск. - 2016. - Выпуск 8 (173). С. 44-47.
7. Сысоев А.А. Практические аспекты тактико-специальной подготовки // Материалы семнадцатой всероссийской научно-методической конференции. 1 марта 2012 г. – Иркутск. – 2012. – С. 297-299.
8. Шанько В.В., Болобан М.Л. Сущность и структура профессионально-правовой культуры, критерии её сформированности у курсантов вузов МВД // Глобальный научный потенциал. – Тамбов. - 2019. - № 5 (98). – С. 177-180.

УДК 371

студентка Мазанюк Анастасия Сергеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ПРЕДПРИЯТИЯ ГОСТИНИЧНОГО КОМПЛЕКСА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КОНТЕКСТ

Аннотация. В статье рассматриваются феноменологические единицы и специфические особенности процесса становления профессионально-практической компетентности менеджера предприятия гостиничного комплекса с точки зрения междисциплинарного контекста. Помимо этого, рассматриваются существующие подходы к трактовке сущности такой компетентности различными исследователями. Выделяются специфические черты каждого рассматриваемого подхода. В заключении статьи делается комплексный вывод о значении увеличения объема внедрения в педагогическую практику современной высшей школы в области подготовки менеджеров гостиничного дела технологий профессионально-практических компетенций, необходимых для максимально эффективной реализации профессиональной деятельности менеджера.

Ключевые слова: менеджер гостиничного дела, профессионально-практическая компетентность менеджера, гостиничный менеджмент, междисциплинарный контекст исследования.

Annotation. The article discusses the phenomenological units and specific features of the process of formation of professional and practical competence of a hotel complex enterprise manager in terms of an interdisciplinary context. In addition, the existing approaches to the interpretation of the essence of such competence by various researchers are considered. The specific features of each approach are highlighted. The article concludes with a comprehensive conclusion about the importance of increasing the introduction of modern higher education in the teaching practice in the field of training hotel managers of the technologies of professional and practical competencies necessary for the most effective implementation of the manager's professional activities.

Keywords: hotel manager, professional and practical competence of the manager, hotel management, interdisciplinary research context.

Введение. На сегодняшний день передовой стратегией развития различных отраслей экономики РФ является постепенное улучшение качества жизни населения, поддержка малого и среднего бизнеса, а также модернизация туристически значимых объектов и предприятий гостиничного комплекса. В связи с этим выпускники профильных направлений подготовок претендуют оказаться в центре событий по модернизации и улучшению трудовых условий в рамках профессиональной деятельности. И благодаря этому выпускники вузов сегодня становятся одними из самых востребованных специалистов на рынке труда. Однако здесь возникает вопрос о качестве и уровне их профессиональной подготовки и готовности к осуществлению профессиональной деятельности на том уровне, которого от них ждут потенциальные работодатели. Таким образом возникает новейшая задача, стоящая перед вузом, а именно подготовка высококвалифицированного, личностно наполненного, современного, конкурентоспособного специалиста, владеющего не только базовыми навыками и компетенциями, но и свободно ориентирующегося в современных тенденциях, технологиях и моделях профессионального взаимодействия.

При этом важно понимать, что подготовка должна осуществляться с точки зрения применения нового подхода в контексте междисциплинарности и с ориентацией на формирование профессионально-практической компетентности. По нашему мнению, в связи с отсутствием четной терминологической структурированной системы понятий сущности профессионально-практической компетентности менеджера предприятия гостиничного комплекса, нам представляется необходимым рассмотреть и сопоставить существующие подходы к определению этого понятия и его сущности.

Исследованию вопросов, связанных с профессионально-практической компетентностью у будущих менеджеров, посвящены труды таких научных деятелей, как М.Л. Вайнштейн, О.В. Гайнанова, Т.А. Корчак, А.Н. Полухина, К.А. Стародуб, Т.Л. Тимохина и другие.

Изложение основного материала статьи. Гостиничный бизнес – это многоуровневая уникальная система, функционирующая в рамках непрерывной конкуренции и меняющихся условий социокультурного пространства, технического прогресса и т.д. Сегодня особенно актуально говорить о потребностях общественности в высококвалифицированных сотрудниках гостиничного бизнеса, способных не только с собственным предоставлением гостиничных услуг, но и с туристическим развитием РФ. Помимо этого, стоит отметить и возрастающую конкуренцию в этой области, которая во многом задает вектор развития более мелких предприятий, а также привносит в практику гостиничного обслуживания новейшие технологии и методики активного взаимодействия и т.д., что тоже в значительной степени формирует спрос уже на новые услуги и на новые механизмы их реализации.

В связи со всем этим социальный заказ на специалистов в области гостиничного бизнеса несколько трансформируется, расширяется и ужесточается, что, несомненно, отражается в системе профессиональной подготовки выпускников вуза. Говоря о профессиональной подготовке, нельзя не отметить значение такого феномена, как профессиональная компетентность специалиста сферы гостеприимства, сущность которого состоит в интегрированной характеристике, которая подразумевает способность специалиста сферы гостеприимства искать и находить решения интенсивно возникающих проблем с применением знаний, навыков, умений и профессионального опыта, лежащего в основе профессиональной культуры специалиста многоуровневого профиля [1].

А.Н. Полухина, разработавшая глобальную систему профессиональных компетенций специалиста рассматриваемой сферы, пришла к выводу о том, что все эти компетенции можно объединить в три большие группы, которые, в свою очередь включают более мелкие подгруппы [2]. Рассмотрим некоторые из них, а также дадим краткую характеристику в рамках нашего исследования.

Итак, профессиональные компетенции специалиста сферы гостеприимства объединяются в следующие группы:

1. Компетенции субъекта жизнедеятельности. Такие компетенции носят индивидуализированный характер, поскольку они направлены на личность сотрудника в структуре функционирования предприятия сферы гостеприимства. К ним относятся следующие компетенции:

- охраны здоровья и безопасности, состоящие не только в знании правил оказания первой медицинской помощи и т.д., но и в таких простых и повседневных структурах, как знание правил личной гигиены и санитарных норм, соблюдение правил безопасности и т.д.;

- ценностно-смысловые, направленные на возвращение в специалисте не только собственной системы взаимоуважения и толерантности к другим субъектам социокультурного пространства, но и на обновление, обогащение знаний, связанных с особенностями культуры и менталитета различных стран (что особенно важно в случае, если персонал гостиницы часто сталкивается с иностранными туристами);

- интегративная, в основе которой лежит принцип систематизации и непрерывного образования профильного плана, что во многом достигается при эффективном и регулярном применении технологий дистанционного образования, сюда же можно отнести компетенцию саморазвития, самореализации и становления и другие.

2. Компетенции социального взаимодействия, по большей степени направленные на формирование благоприятных взаимоотношений и эффективной межличностной коммуникации не только с коллегами по работе, но и с туристами, постояльцами гостиничного предприятия. В их состав входят следующие компетенции:

- социального и профессионального взаимодействия в сфере гостеприимства, состоящие в базовых коммуникативных навыках личности;

- коммуникативно-профессиональные, направленные на более углубленные знания психологических основ межличностного общения, определения психотипов и т.д.

3. Компетенции непосредственно профессиональной деятельности в сфере гостеприимства, которые состоят в усвоении и применении специалистом всех накопленных знаний, навыков и умений посредством аналитико-рефлексивной и критической оценки собственных возможностей, потребностей рынка услуг сферы гостеприимства. К системе таких компетенций исследователь включил:

- познавательно-аналитические, направленные на овладение сотрудников навыков диагностики и решения сложновыполнимых задач и комплексных проблемных ситуаций, а также проведении аналитики различных областей профессиональной деятельности;

- собственно компетенции профессиональной деятельности на предприятиях сферы гостеприимства, куда входят базовые навыки эффективного менеджмента, маркетинга, грамотность во всех вопросах касаясь профессиональной деятельности;

- информационные, направленные на овладение специалистом современных технологий, принципов их действия, а также не только умения работать с ними, но и самостоятельно изучать появляющиеся наиболее актуальные технологии и механизмы, разрабатывать собственные концепции информационного взаимодействия с современными технологиями и т.д. [2].

Исходя из приведенных выше компетенций, можно сделать вывод о комплексности подготовки будущего специалиста, которая заключается не просто в выдающихся личностных качествах, но и преобразовывающих их сущность в профессиональном русле. То есть личностные качества, согласно такой концепции, всегда тесно взаимосвязаны с профессиональной деятельностью и профессионализмом сотрудника. Кроме того, подобный комплекс представляет собой сокращенную версию гораздо большего перечня необходимых компетенций, в связи с чем справедливым было бы отметить крайнюю трудоемкость приобретения профессионально-практической компетентности в том случае, если студент изначально не имел выдающегося базиса способностей, навыков и умений. Этот же исследователь уточняет, что называть специалистов, которые выпускаются из вузов с наличием профильного образования, профессионалами недопустимо, поскольку профессионализм представляет собой многоступенчатую структуру, которая становится профессионализмом лишь в процессе непосредственно реализации профессиональной деятельности [2].

По нашему мнению, профессионально-практическая компетентность носит некий двоякий характер: с одной стороны, она реализуется исключительно в профессиональной деятельности, которая иллюстрирует уровень и степень овладения теми или иными навыками и умениями, а с другой – теоретическое, научно-исследовательское углубление в проблему профессионального становления также может являться частью профессионально-практической деятельности. Таким образом, приобретение такой компетентности должно зарождаться в процессе профессиональной подготовки в вузе, постепенно реализовываться в научных исследованиях и других видах активной теоретико-практической деятельности, а развиваться и претерпевать становление – в процессе профессиональной деятельности. О профессионализме здесь стоит говорить лишь в случае достижения успеха в профессиональной деятельности или отдельной ее части. При этом важно понимать, что формирование такой компетентности невозможно без педагогической организации и выполнения опытным педагогом следующих концептуально значимых условий:

- применение компетентностного подхода в организации образовательной деятельности будущих менеджеров;

- обращение к методам активного обучения в структуре единой образовательной среды вуза;

- чередование и гармоничное совмещение теории и практики в процессе профессиональной подготовки;

- проведение на регулярной основе оценки аналитических мероприятий, результатом которых является оценка уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся;

- стимулирование личностной заинтересованности обучающихся в процессе приобретения и освоения профессионально-практических компетенций, поддержка, мотивация;

- применение современных технологий цифрового и дистанционного образования, а также инновационных технологий гостиничного дела в образовательном процессе.

Т.Л. Тимохина, обращаясь к исследованию сущности профессионально-практической компетентности менеджера, считает, что ее основой является технологическая подготовка, заключающаяся в привлечении и подготовке обучающихся к практической деятельности (приближенной к реальным условиям) в условиях

реального предприятия гостиничного комплекса. Она также отмечает, что подобная подготовка дает реальную возможность применить полученные знания и навыки на практике, оценить собственные силы, обратить внимание на преимущества и недостатки [4].

При этом автор не исключает возможность и даже подчеркивает необходимость проведения итоговых аттестаций в соответствии с планом реализации практической деятельности выпускников вузов. Она считает, что, помимо уже указанных практических технологий, необходимо придерживаться и системы сквозной производственной практики, и различные виды игровой деятельности в рамках организованного таким способом образовательного процесса. Кроме этого стоит обратить активное внимание на применение технологий проектирования и научно-исследовательской работы, которые в определенной степени также составляют практический профильный потенциал будущего специалиста.

Здесь же она отмечает, что подобная практическая подготовка, как технологическая, является крайне актуальной и действенной, поскольку именно она позволяет в значительной степени повысить конкурентоспособность, стрессоустойчивость, квалификацию и приобрести навыки активного взаимодействия с различными элементами производственной профессиональной среды [4].

Итак, исходя из всего вышесказанного, мы можем заключить о том, что профессионально-практическая компетентность менеджера предприятия гостиничного комплекса представляет собой комплексное прежде всего личностное становление будущего специалиста, в основе которого лежат такие механизмы, как мотивационная предрасположенность к осуществлению профессиональной деятельности и овладение технологиями практического характера в различных областях профессиональной деятельности.

К.А. Стародуб выделяет, наряду с вышеуказанными, еще и содержательно-технологическую составляющую такой подготовки, которая во многом обусловлена сегментацией и дифференциацией рынка гостиничных услуг [3]. Профессионально-практическая компетентность менеджера предприятия гостиничного комплекса, согласно проведенному автором исследованию, должна включать в свой состав совокупность таких профессионально-прикладных компетенций, как:

- профессионально-коммуникативные, направленные на реализацию и применение методов эффективной коммуникации, избегание конфликтных и стрессовых ситуаций, а также характеризующиеся преобладанием навыков психологической чуткости и ораторского мастерства;
- организационно-административные, состоящие в овладении специалистом-управленцем персонально-технологиями осуществления взаимно-активной деятельности с сотрудниками различного уровня квалификации, а также управленцами других предприятий, приобретение навыков делового общения;
- корпоративно-этические, в основе которых лежат принципы соблюдения систем норм и правил корпоративного этикета, умения реализовывать свой потенциал в команде и т.д.;
- социально-экономические, базирующиеся на маркетинговых и рекламных знаниях рынка гостиничных услуг, овладении их технологиями, регулярное осведомление об экономическом состоянии бизнеса с ведущими экономистами-профессионалами. Сюда же можно добавить навыки активного целеполагания и умения в сфере планирования и распределения деятельности как своей, так и коллег, подчиненных;
- аниматорские, в основе которых лежат навыки владения различными видами рекреационных технологий, а также организации экскурсионной деятельности и т.д.;
- социально-геронтологические, которые предусматривают наличие у специалиста навыков владения прикладными основами социальной геронтологии и т.д. [3].

Как мы видим, концепции структурного наполнения профессионально-практической компетентности разнятся совершенно незначительно, но при этом взаимовыгодно дополняются и оптимизируются. При этом важно понимать, что единой концепции вывести в принципе невозможно и по причине научно-исследовательской несогласованности, и социокультурных изменений, и профессионально-ориентированных подходов, которые меняются так же быстро, как и современные технологии. Главное сегодня – оптимизировать процесс передачи и получения профильных знаний таким образом, что будущий специалист становится не просто выпускником вуза, получившим диплом об окончании образования, но и высококвалифицированным специалистом даже на первоначальном этапе. Этого можно достичь посредством, к примеру, применения технологической подготовки обучающихся, которая предусматривает осуществление практического взаимодействия студента с будущим (потенциальным) местом работы, что, во-первых, позволит ему познакомиться с настоящим производственным процессом, обратить внимание на его тонкости и структурные единицы, плюсы и минусы, определить для себя, подходит ли ему это место и т.д. А во-вторых – применить приобретенные навыки на практике, за счет чего возможно провести максимально эффективную и результативную аналитику его уровня знаний и навыков, а также сформировать представление о собственных слабых и сильных местах. Конечно, крайне затруднительным может показаться поиск предприятий, готовых осуществлять такое взаимодействие вузом, однако, учитывая возрастающую конкурентоспособность и нехватку профессиональных кадров, по нашему мнению, такая практика вполне возможна и даже входит в круг интересов управленцев гостиничным бизнесом, которые постоянно находятся в поиске перспективных сотрудников.

Выводы. В заключении хотелось бы отметить необходимость увеличения объема внедрения в педагогическую практику современной высшей школы в области подготовки менеджеров гостиничного дела технологий профессионально-практических компетенций, необходимых для максимально эффективной реализации профессиональной деятельности менеджера, поскольку, настоящее исследование подтверждает их современность, актуальность и возможную результативность.

Литература:

1. Компетентностно-ориентированное образование: основные понятия и категории: справочно-информационное пособие / М.Л. Вайнштейн, О.В. Гайнанова, Т.А. Корчак. – Екатеринбург: ГОУ ДПО «ИРРО». – 2008. – 156 с.
2. Полухина, А.Н. Практические аспекты подготовки специалистов сервиса и туризма: проблемы и перспективы / А.Н. Полухина. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-386735.html?page=15>. (дата обращения 20.05.2020).
3. Стародуб К.А. Формирование практической компетентности менеджеров гостиничного хозяйства в вузе / К.А. Стародуб. – М., 2007.

УДК 371

кандидат педагогических наук Мазанюк Елена Федоровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы методического обеспечения процесса преподавания учебного предмета «Окружающий мир» в начальной школе. ФГОС НОО указывает на необходимость реализации обучения, воспитания и развития младших школьников в контексте личностно-ориентированного обучения, предусматривающего организацию на уроках субъект-субъектного педагогического взаимодействия. На основе требований ФГОС в работе обоснована потребность обращения к технологиям и методам интерактивного обучения в рамках предмета «Окружающий мир» как одного из условий реализации личностно-ориентированного подхода в образовании.

Ключевые слова: методы обучения, технологии обучения, интерактивное обучение, технологии и методы интерактивного обучения, содержание предмета «Окружающий мир», система начального образования, младшие школьники, личностно-ориентированное обучение.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of methodological support of the teaching process of the educational subject "the world Around" in primary school. Education standards points to the need for the implementation of training, education and development of younger students in the context of student-centered learning through the organization of lessons of subject-subject pedagogical interaction. On the basis of requirements of the FSES the article substantiates the need to address technologies and methods of interactive learning in the course "Surrounding world" as one of the conditions of realization of personality oriented approach in education.

Keywords: teaching methods, learning technologies, interactive learning, technologies and methods of interactive learning, the content of the subject "the world Around us", the primary education system, primary school children, personality-oriented learning.

Введение. Развитие современной педагогической науки обосновывает потребность совершенствования методических подходов преподавания дисциплин в системе образования на разных его уровнях. Не составляет исключения и учебный предмет «Окружающий мир», содержание которого излагается в рамках системы начального образования.

Анализ требований к методике преподавания учебного курса «Окружающий мир» позволяет говорить о том, что на современном этапе возникает потребность к обновлению содержания и методов, поиска наиболее эффективных технологий ознакомления младших школьников с окружающим миром [6].

Модернизация и совершенствование методических аспектов преподавания учебного курса «Окружающий мир» сегодня осуществляется на основе учета положений ФГОС НОО, в котором определен спектр компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника начальной школы. В этой связи ведущим подходом обучению, воспитанию и развитию личности младшего школьника выступает компетентностный, требующий обращения со стороны учителей начальных классов к эффективным методам и приемам, при которых обучающийся будет активно включен в образовательный процесс, выступая субъектом собственного развития [1].

В то же время реализация обучения младших школьников в условиях ФГОС требует от педагога начального образования при организации учебно-воспитательного процесса учета положений системно-деятельностного подхода, который актуализирует практико-ориентированные методы и приемы обучения, выступающими ведущими при изучении учебного предмета «Окружающий мир» в начальной школе.

Анализ положений ФГОС НОО и вышеизложенного позволяет говорить о том, что представители современной образовательной политики акцентируют внимание на использовании учителями методов и приемов развивающего, интерактивного, проблемного и личностно-ориентированного обучения [8].

Так, ключевой задачей современного педагога начального образования как одного из субъектов учебно-воспитательного процесса является организация эффективного интерактивного взаимодействия на уроках окружающего мира, в рамках которого ведущим условиями организации познавательной деятельности младших школьников выступают: диалог, мыследеятельность, смысловое творчество и презентация [1].

Вышеизложенное обосновывает потребность применения педагогом при организации учебного процесса по предмету «Окружающий мир» в начальной школе в контексте реализации образовательного стандарта второго поколения НОО интерактивных методов обучения, способствующих активизации познавательной деятельности младших школьников и достижению планируемых результатов, наряду с другими эффективными компонентами методической системы обучения.

Изложение основного материала статьи. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, задачами преподавания курса «Окружающий мир» являются:

- формирование уважительного отношения к семье, населённому пункту, региону, России, истории, культуре, природе нашей страны, ее современной жизни;
- осознание ценности, целостности и многообразия окружающего мира, своего места в нем;
- формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в опасных и чрезвычайных ситуациях;
- формирование психологической культуры и компетенции для обеспечения эффективного и безопасного взаимодействия в социуме [8].

Ученые Т.Б. Кропачева и М.В. Синева акцентируют внимание на том, что «методическое обоснование организации учебной деятельности младшего школьника при изучении рассматриваемого курса недостаточно разработано, то есть методика обучения отстает от разработки содержания предмета «Окружающий мир»» [5, с. 121]. Это обосновывает актуальность данного исследования.

Обучение младшего школьника, согласно положениям ФГОС НОО, должно реализовываться в контексте личностно-ориентированного подхода. Личностно-ориентированное обучение исходит из самоценности личности, ее духовности и суверенности. Целью такого обучения является формирование человека как неповторимой личности, создателя самого себя и контекста собственного развития.

Обоснование личностно-ориентированного обучения как ведущей концептуальной основы обучения, воспитания и развития личности младшего школьника требует от учителя начальных классов отбора соответствующего методического обеспечения, которое должно основываться на диалогическом подходе, определяющим субъект-субъектное взаимодействие участников педагогического процесса, их самоактуализацию и самоориентацию.

Реализация содержания курса «Окружающий мир» в контексте технологии личностно-ориентированного обучения предусматривает преобразование позиций учителя и младшего школьника в личностно-равноправное взаимодействие, которое дает обучающемуся возможность быть субъектом познавательной деятельности, что способствует практической реализации его стремления к саморазвитию, самоутверждению.

Для решения указанных задач в контексте учебного предмета «Окружающий мир» целесообразным является обращение к интерактивным технологиям и методам обучения младших школьников.

В широком смысле интерактивные методы обучения – это методы, в основе которых заложено общение. Интерактивные технологии – это такая организация процесса обучения, основанная на взаимодействии всех его участников процесса обучения. Данные технологии направлены на то, чтобы вовлечь всех обучающихся в обсуждение темы, выполнение заданий, презентации результатов самостоятельной работы, сделать их участие заинтересованным, мотивированным, нацеленным на достижение результатов [9].

Теоретической основой внедрения интерактивных технологий и методов обучения в учебно-воспитательный процесс начальной школы являются системный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы к построению дидактических процессов, а также теория оптимизации педагогического процесса [2].

Интерактивное обучение обладает следующими характерными чертами:

- это взаимодействие обучающихся между собой и преподавателем (непосредственно или опосредованно);
- это процесс общения «на равных», где все участники такой коммуникации заинтересованы в ней и готовы обмениваться информацией, высказывать свои идеи и решения, обсуждать проблемы и отстаивать свою точку зрения;
- это обучение «реальности», т.е. обучение, основанное на реальных проблемах и ситуациях окружающей нас действительности [3].

Г.К. Селевко определяет следующие задачи интерактивных технологий и методов обучения:

- обеспечить диалоговый характер обучения, исключить монологическую подачу учебного материала и дублирование информации, которая может быть получена студентами самостоятельно из доступных источников; научить детей самостоятельному поиску, анализу информации и выработке правильного решения в конкретной ситуации;
- сформировать умение работать в команде;
- развить способность уважать чужое мнение, проявлять толерантность к другой точке зрения;
- формировать умение высказывать собственное мнение, опирающееся на определенные факты, аргументированно отстаивать его [7].

В контексте интерактивного обучения младший школьник становится не объектом, а субъектом обучения, он чувствует себя активным участником событий и собственного образования и развития. Это обеспечивает внутреннюю мотивацию обучения, что способствует его эффективности. Благодаря эффекту новизны и оригинальности интерактивных технологий и методов при правильной их организации растет интерес младших школьников к процессу обучения.

С целью повышения познавательной активности обучающихся на уроках предмета «Окружающий мир» целесообразно, по нашему мнению, применять такие интерактивные технологии и методы обучения, как «Микрофон», «Дерево решений», «Карусель», «Мозговой штурм», работа в парах, «Аквариум», ролевая игра, драматизация, дискуссия и др.

Указанные технологии и методы интерактивного обучения могут использоваться на разных этапах урока в контексте дисциплины «Окружающий мир»:

- в процессе первичного овладения знаниями;
- при закреплении и усвоении знаний младших школьников по курсу «Окружающий мир»;
- во время формирования умений и навыков обучающихся [4].

Интерактивные технологии и методы обучения, такие как «Микрофон», «Аквариум», «Дерево решений», «Мозговой штурм» могут использоваться как фрагменты урока. Такие методы и формы интерактивного обучения, как ролевая игра, дискуссия, драматизация, в зависимости от целеполагания урока, могут занимать по времени и весь урок.

В контексте учебного предмета «Окружающий мир» могут использоваться групповые методы интерактивного обучения (работа обучающихся, объединенных в группы по 2-6 человек) и фронтальные (общая работа обучающихся класса или детей между собой). Как варианты групповой работы могут применяться такие методы, как познавательная деятельность в парах или смешанных тройках, «Карусель», «Аквариум». Для примера рассмотрим метод «Аквариум». Обучающиеся объединяются в две группы (с меньшим и большим количеством участников). Перед ребятами ставится познавательная задача. Микрогруппа младших школьников работает отдельно, в центре класса, после обсуждения излагает результат, а остальные группы слушают, не вмешиваясь. После этого группы внешнего круга обсуждают выступление микрогруппы группы и презентуют собственные достижения.

Для фронтальной работы на уроках предмета «Окружающий мир», построенных по принципу интерактивного обучения, целесообразным является применение таких технологий и методов работы, как «Микрофон», «Мозговой штурм», «Дерево решений», дискуссия, игра-экспромт «Пожар». В качестве

примера рассмотрим суть последнего метода. Перед обучающимися ставится учебная проблема. После этого ведущий сообщает, что, согласно срочной новостной сводке, случился пожар. Задачей ребят является как можно скорее найти решение проблемы, чтобы избежать пожара. Стимуляция мыслительной активности в спешке позволяет повысить уровень креативного, творческого и критического мышления младших школьников, пробуждает интерес к уроку, обеспечивает активную позицию всех обучающихся класса.

Выводы. Так, в рамках данного исследования в качестве одного из направлений совершенствования обучения младших школьников в рамках курса «Окружающий мир» является внедрение в учебно-воспитательный процесс интерактивных технологий и методов обучения. Обращение к данным технологиям и методам обучения в ходе преподавания содержания учебной дисциплины «Окружающий мир» способствует повышению творческой активности младших школьников на уроке, формированию у них умений доказательно рассуждать, обосновывать свои мысли, умения общаться с учителем и другими обучающимися.

Технологии и методы интерактивного обучения позволяют создавать учебную среду класса, в которой теория и практика усваиваются одновременно, а это предоставляет возможность младшим школьникам формировать характер, развивать мировоззрение, логическое мышление, связную речь; формировать критическое мышление; выявлять и реализовывать индивидуальные возможности, а также более продуктивно усваивать содержание учебного предмета «Окружающий мир».

Литература:

1. Алексеева О.В., Арасланова А.А. Окружающий мир: особенности изучения предмета в начальной школе. Учебное пособие. – М., 2017. – 144 с.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985.
3. Двурличанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. 2011. – №4.
4. Клепинина З.А. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» / З.А. Клепинина, Г.Н. Аквилева. – М.: Академия, 2013.
5. Кропачева Т.Б., Синева М.В. Повышение качества знаний младших школьников по учебному предмету «Окружающий мир» // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №. – С. 121-125.
6. Маладаева О.К., Бабилов В.А. Интерактивные технологии при изучении курса «Методика преподавания предмета «Окружающий мир»» как средство развития профессиональных компетенций студентов // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. – 2017. – № 7. – С. 94-98.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.) // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922>
9. Филиппова Г.Н., Горюнова В.А. Особенности интерактивного обучения в начальной школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 46. – С. 399-404. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76554.htm>.

Педагогика

УДК 159.99

кандидат психологических наук Никитина Людмила Николаевна

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОТ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

Аннотация. Проблема чрезмерного увлечения компьютерными играми, ведущая к формированию аддикции, является достаточно актуальной. В настоящее время, исследования сосредоточены на разработке эффективной системы профилактики данного вида зависимого поведения у несовершеннолетних. Решение этой проблемы требует комплексного подхода, направленного на реализацию организационных и психолого-педагогических мероприятий. На основании проведенного контент-анализа существующих наработок по изучаемой проблеме, результатов индивидуальных бесед и анкетирования педагогов, психологов, школьников и их родителей, автор характеризует такие формы профилактики психологической зависимости несовершеннолетних от компьютерных игр, как первичная, вторичная и третичная профилактика. Проанализированы основные подходы к профилактике компьютерной игромании несовершеннолетних, на основании чего выделены и описаны профилактические меры в рамках индивидуальной и групповой профилактики. Также освещены основные превентивные мероприятия и используемые методы в зависимости от выделенных форм профилактической деятельности.

Ключевые слова: несовершеннолетний, компьютерные игры, зависимость, аддиктивное поведение, профилактика, уровни профилактики, методы профилактики.

Annotation. The problem of excessive enthusiasm for computer games, leading to the formation of addiction, is quite relevant. Currently, research is focused on the development of an effective system for the prevention of this type of minors' addictive behavior. Solving this problem requires an integrated approach aimed at the implementation of organizational and psychological-pedagogical measures. Based on the content analysis of existing developments on the problem under survey, the results of individual interviews and questioning of teachers, psychologists, schoolchildren and their parents, the author characterizes such forms of prevention of minors' psychological addiction to computer games as primary, secondary and tertiary prevention. The main approaches to the prevention of minors' computer game addiction are analyzed, on the basis of which preventive measures are identified and described as part of individual and group prevention. The main preventive measures and the methods used, depending on the identified forms of preventive activity are also highlighted.

Keywords: a minor, computer games, addiction, addictive behavior, prevention, levels of prevention, methods of prevention.

Введение. В настоящее время компьютер стал частью жизни человечества, а для некоторых лиц – и самой жизнью. Ежегодно проводимые компанией Mail.ru Group исследования в области аналитики игрового пространства установили, что в среднем возраст российского любителя компьютерных игр составляет 27-29 лет [7]. Но среди компьютерных игроков, к сожалению, много и несовершеннолетних, на которых, данное достижение технологического прогресса оказывает неблагоприятное влияние. Компьютер зачастую воспринимается ими, в первую очередь, как средство суррогатного общения, или как форма проведения досуга с помощью компьютерных игр. Актуальной в настоящее время является проблема чрезмерного увлечения компьютерными играми, которая ведет к формированию аддиктивного поведения. В мире, где практически каждое действие совершается с помощью информационных технологий, не представляется возможным изолировать несовершеннолетних от пагубной стороны этой реальности, просто запретив пользоваться компьютером, ходить в компьютерные клубы, общаться с друзьями, которые увлекаются компьютерными играми и т.д. Решение данной проблемы требует комплексного подхода, направленного на реализацию организационных и психолого-педагогических мероприятий.

Изложение основного материала статьи. Статья построена на результатах контент-анализа и сравнительного анализа работ по изучаемой проблеме. Эмпирическую базу исследования составили результаты индивидуальных бесед и анкетирования педагогов, школьных психологов (n=64), учеников 7-11 классов (n=113) и их родителей.

К проблеме профилактики кибераддикции несовершеннолетних приковано внимание со стороны ученых и практиков с разных областей научного познания. Ведется постоянная работа над разработкой общепринятой и эффективной системы профилактики данного феномена. Превентивные аспекты рассматриваемой проблемы достаточно широко описаны как в отечественной [1-4, 6-9, 11, 13, 14], так и в зарубежной [15, 16] научной литературе, но реализация существующих работ наталкивается на ряд трудностей, заключающихся в отсутствии как результатов полномасштабных теоретических исследований, так и апробированных психопрофилактических методик и техник.

Проведенный анализ научной литературы по рассматриваемой теме показал, что профилактика компьютерной игровой зависимости должна охватывать все сферы жизнедеятельности несовершеннолетних: семью, образовательную среду, общественную жизнь и досуг. По мнению О.В. Литвиненко основные задачи профилактики кибераддикции заключаются в формировании ценностных ориентаций и мотивации на образовательное, культурное и физическое развитие, здоровый образ жизни, формирование копинг стратегий преодоления трудностей [8, с. 99]. В то время, как А.В. Гришина считает, что профилактика компьютерной игровой зависимости должна быть направлена на развитие компьютерной информационной грамотности подростков и их родителей о возможном негативном влиянии компьютерных игр, а также формирование в сознании подростков механизмов к противодействию негативным воздействиям компьютерных игр [3, с. 145].

По нашему мнению, понятие профилактики кибераддикции несовершеннолетних подразумевает под собой комплекс мероприятий, направленных на нейтрализацию причин зависимого поведения, развитие психологической устойчивости к агрессивному воздействию информационной среды, формирование социально положительных жизненных установок и ценностных ориентаций личности. Таким образом, профилактика компьютерной игровой зависимости должна быть направлена на устранение причин, порождающих развитие зависимого поведения, повышение информационной грамотности, культурного уровня и сознательности несовершеннолетних в выборе вариантов проведения досуга.

В рамках профилактики кибераддикции несовершеннолетних выделяют меры общего и индивидуального воздействия. Мерами индивидуальной профилактики компьютерной игровой зависимости выступают: информирование о негативных последствиях аддикций в форме разъяснительных бесед; своевременная психодиагностика кибераддикции несовершеннолетних; определение потенциальной группы риска путем наблюдения за поведением несовершеннолетних в семейном или школьном окружении; формирование морально-психологической устойчивости несовершеннолетнего к негативному воздействию окружающей среды путем формирования представлений об анатомо-физиологических и психологических изменениях, происходящих в организме в стрессовых ситуациях; формирование установки на здоровый образ жизни, сознательное и бережливое отношение к своему здоровью; проведение индивидуальной психотерапии и психокоррекции; создание условий для самореализации и самоутверждения личности несовершеннолетнего путем его включения в социально-положительную деятельность, как альтернативе компьютерным играм.

Групповые меры профилактики компьютерной игровой зависимости несовершеннолетних предполагают: повышение уровня информационной грамотности населения о влиянии компьютерных технологий на физическое и психическое здоровье несовершеннолетних; проведение групповых разъяснительных бесед, тематических тренингов; разработку и реализацию специальных программ профилактики компьютерной игромании несовершеннолетних.

На сегодняшний день проблема лечения психологической зависимости несовершеннолетних от компьютерных игр в большей степени проработана зарубежными специалистами. Например, в Китае, Соединенных Штатах Америки, Канаде, Южной Корее, Нидерландах распространена практика коррекции данного вида аддикции в специализированных реабилитационных центрах [14]. Часто специалисты прибегают к использованию тех же методов лечения, что и при иных зависимостях, сочетая психофармакологию, психотерапию и двенадцатистаговые программы. Что касается системы профилактики формирования психологической зависимости от компьютерных игр, то данный вопрос стал набирать популярности после того, когда эта проблема приобрела общественный резонанс посредством освещения средствами массовой информации отрицательного влияния и случаев летальных исходов в результате чрезмерного увлечения компьютерными играми.

На начальных стадиях формирования компьютерной игромании целесообразными следует считать методы, направленные на восстановление адаптивных характеристик личности, а именно: информирование, групповые дискуссии, тренинговые упражнения, ролевые игры, моделирование эффективного социального поведения, психотерапию.

Общепринято выделять следующие виды профилактики:

1) Первичная профилактика, в рамках которой осуществляется пропаганда отрицательных последствий чрезмерного увлечения компьютерными играми и популяризация культа здорового образа жизни. Главная задача заключается в заботе о психическом здоровье и психических ресурсах несовершеннолетних.

Отдельное внимание уделяется тем подросткам, которые имеют незначительные эмоциональные, поведенческие нарушения и отрицательную динамику в учебном процессе.

Всемирная Организация Здравоохранения рассматривает психологическую зависимость от компьютерных игр, как масштабную и опасную проблему – в 2018 году игровое расстройство было включено в 11-й перечень международной классификации болезней (МКБ-11), который запланирован к вводу в действие с 1 января 2022 года.

Данная патология требует также использование различных средств социального контроля. Эффективным на этом этапе может стать разумное применение метода запрета, предполагающего определенные ограничения возрастных и временных границ для пользователей игровой продукции. Именно таким образом можно установить контроль над доступом несовершеннолетних к компьютерным играм с элементами насилия и жестокости, хотя, как показывает практика мало кто соблюдает данные ограничения. По словам главы Роскомнадзора Александра Жарова в процессе разработки совместно с представителями «Ассоциации киберспорта» находился законопроект, который был призван регулировать и ограничивать игровую индустрию, в частности определить возрастную маркировку не только для видео- и компьютерных игр на материальных носителях, но и для онлайн-игр [12]. Данный законопроект должен был быть принят еще в 2018 году и предполагал бы распространение на компьютерные игры действие Федерального Закона от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», который является основным нормативным правовым актом, регулирующим общественные отношения в данной сфере. В частности в данном Федеральном законе описаны те виды информации, которые причиняют вред здоровью и развитию детей, а именно:

- информация, которая побуждает детей к причинению вреда своему здоровью и представляет угрозу для жизни, либо направленная на склонение или вовлечение детей в совершение действий, представляющих угрозу жизни и здоровью иных лиц;

- информация, которая способствует возникновению у детей желание употребить наркотические средства, психотропные и одурманивающие вещества, табачные изделия, алкогольную и спиртосодержащую продукцию, принять участие в азартных играх, заниматься проституцией, бродяжничеством или попрошайничеством;

- информация, которая оправдывает и побуждает применение насилия и жестокости по отношению к людям или животным;

- информация, которая направлена на пропаганду нетрадиционных сексуальных отношений и отрицание семейных ценностей, а также формирует неуважение к родителям и другим членам семьи;

- информация, которая оправдывает противоправное поведение, содержит нецензурную брань и порнографические сцены [10].

При этом данный нормативно-правовой акт указывает на определенные возрастные ограничения (0+, 6+, 12+ и 16+) к информации, которая содержит изображение или описание жестокости, физического и психического насилия, примеры девиантного и делинквентного поведения; вызывает у детей страх, ужас или панику посредством демонстрации заболеваний, самоубийств, несчастных случаев, аварий, катастроф и их последствий; пропагандирует половые отношения между мужчиной и женщиной; учит нецензурной брани [10].

По словам опрошенных нами 113 респондентов (11-15 лет) одной из школ г. Симферополя, компьютерные игры любой возрастной категории являются легкодоступным и не контролируемым развлечением. Более того, опрошенные отметили, что отдают предпочтение компьютерным играм с маркировкой 16+ и 18+. Например, среди наиболее популярных респонденты выделили следующие игры: Fallout (15+), Stalker (16+), Half-Life (17+), Grand Theft Auto (18+), Counter-Strike (18+), Mortal Kombat (18+), Killing Floor (18+). Мониторинг соответствующих форумов и групп по интересам в социальных сетях также свидетельствуют о высоком интересе несовершеннолетних к компьютерным играм, имеющих высокие возрастные рейтинги.

2) Вторичная профилактика предполагала работу с несовершеннолетними, формирующими так называемую группу риска развития психологической зависимости от компьютерных игр. Психодиагностика, проводимая непосредственно школьными психологами играет одну из ключевых ролей в превентивной деятельности. В психологической практике в рамках изучения данной проблемы часто прибегают к использованию следующих методик: тест Такера на выявление игровой зависимости (адаптация И.А. Кониной), методика «Восприятие компьютерных игр» (Е.А. Щепилина); стандартизированная психодиагностическая методика на определение уровня интернет-зависимости (С.А. Кулаков), тест на определение интернет-зависимости (К. Янг), тест на зависимость (Г. Лозовая), опросник склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел), методика «Девиантное поведение» (М.Ю. Колосникова, Е.А. Кадацкая), методика диагностики склонности к девиантному поведению (Р.В. Овчарова), методика диагностики склонности к девиантному поведению (Э.В. Леус, А.Г. Соловьев).

Вторичная профилактика направлена на преодоление тех проблем и трудностей, которые возникают у несовершеннолетнего при взаимодействии с окружающей средой и недопущение социальной и эмоциональной дезадаптации. Западные специалисты в своей практике применяют индивидуальную и групповую психотерапию, акцентируя внимание на работе с эмоционально-волевой сферой личности.

М.П. Кулаченко в своем исследовании отмечает, что психологическое консультирование является одним из наиболее оптимальных средств профилактики на любой из стадий зависимости. Более того, автор выделяет такую особенность, как возможность консультирования с использованием компьютерных технологий, что, по его мнению, должно повысить интерес к совместной с психологом работе и создать комфортные условия, позволяя несовершеннолетнему оставаться в привычном для него медиапространстве [7].

В рамках профилактики компьютерной зависимости Д.И. Воронов, используя знания и практические наработки в рамках физической культуры и психологии, предложил делать акцент на изменении когнитивной-поведенческой модели киберзависимости [2, с. 106].

3) Третичная профилактика охватывает тех несовершеннолетних, у которых имеются ярко выраженные признаки компьютерной игровой зависимости, наблюдаются эмоциональные и поведенческие отклонения, проблемы в учебной деятельности, частичная или полная дезадаптация к окружающей среде. Мероприятия третичной профилактики предполагают разработку индивидуальных программ, главной целью которых

является коррекция и преодоления серьезных психологических трудностей. Анализ литературных источников показал, что часто на последних стадиях компьютерной игровой зависимости лечение проходит под руководством специалистов-психиатров с применением медикаментозных средств: снотворные средства от бессонницы и кошмарных сновидений; успокаивающие средства и антидепрессанты для лечения неврозов и депрессии; транквилизаторы при фобиях.

В психотерапевтической практике В.А. Андреюка с положительной стороны зарекомендовали себя приемы психодрамы: проигрывание действий по мотивам книг Д.Р. Толкиена, когда «кольцо», наделяющее своего владельца определенной силой (в данном случае – компьютер), делает его зависимым. Автор отмечает важность и эффективность проведения тренингов общения, направленных на устранения коммуникативных проблем, тревоги и страха перед непосредственным контактом с людьми [1]. Основными направлениями психотерапии в лечении киберзависимости несовершеннолетних выступают: коррекция семейных отношений, лечение страхов и психологическая коррекция личности (замкнутости, патологической стеснительности, необщительности).

Т.П. Филатова отмечает необходимость и эффективность проведения индивидуальной психокоррекционной работы с несовершеннолетними аддиктами и в своем исследовании предлагает модель программы индивидуальной психологической коррекции [13].

Очень важной на этом этапе является поддержка и забота со стороны ближайшего окружения несовершеннолетних аддиктов. Ученые однозначно сходятся во мнении о важности и пользе семейной терапии, за исключением случаев, когда один из родителей оказывает сопротивление предлагаемой помощи специалиста.

Выводы. Таким образом, своевременная, как можно более ранняя психологическая диагностика склонности несовершеннолетних к отклоняющемуся поведению, разработка комплекса мероприятий психологической помощи личности в случаях психологической зависимости от компьютерных игр требует совокупных усилий теории и практики. Целенаправленная профилактика компьютерной игромании несовершеннолетних и приобщение их к здоровому образу жизни должны начинаться с раннего детства. Одной из основных задач психологов является разработка психолого-педагогических программ, которые направлены на минимизацию патологического интереса к компьютерным играм, а также на развитие у несовершеннолетних социально-одобряемой деятельности.

Учитывая вышесказанное, а также актуальность дальнейшего научного мониторинга данной темы, в 2020 г. при поддержке Государственного совета Республики Крым профессорско-преподавательским составом Крымского филиала Краснодарского университета МВД России будет реализован проект «Психологические аспекты профилактики киберзависимости несовершеннолетних» [9]. В рамках данного проекта планируется осуществить следующие задачи: определить сущность психологической зависимости несовершеннолетних от компьютерных игр; выполнить системный анализ состояния разработанности указанной проблемы на основании изучения психологической и юридической литературы; определить психологические критерии диагностики компьютерной игровой зависимости у несовершеннолетних; установить зависимость между киберзависимостью и делинквентным поведением несовершеннолетних; определить пути и средства профилактики психологической зависимости несовершеннолетних от компьютерных игр; провести социологическое и психологическое исследование с целью изучения личностных качеств несовершеннолетних, способствующих возникновению компьютерной игровой зависимости; с целью профилактики компьютерной игромании несовершеннолетних разработать: а) авторский психологический тренинг для несовершеннолетних; б) методические рекомендации для сотрудников органов внутренних дел, психологов, педагогов, родителей.

Литература:

1. Андреюк В.А. Опыт работы врача-психотерапевта с детьми, прошедшими этап сюжетно-ролевой игры развития психики в условиях виртуального пространства (компьютерных игр) // Практическая медицина, 2009. № 6(38) С. 106-107.
2. Воронов Д.И. Социально-психологические детерминанты компьютерной зависимости и ее профилактика средствами физической рекреации и психокоррекции: дис.... канд. психол. наук. СПб., 2016. 266 с.
3. Гришина А.В. Психологические факторы возникновения и преодоления игровой компьютерной зависимости в младшем подростковом возрасте: дис... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2011. 196 с.
4. Друзин В.Н. Педагогическая профилактика игровой компьютерной аддикции подростков: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2010. 254 с.
5. Игровая индустрия: структура и перспективы развития. Рынок игровой индустрии / FB.ru: URL: <http://fb.ru/article/310034/igrovaya-industriya-struktura-i-perspektivy-razvitiya-rynok-igrovoy-industrii> (дата обращения: 04.07.2019).
6. Колесникова Л.И. Педагогические условия профилактики игровой зависимости среди подростков: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2009. 228 с.
7. Кулаченко М.П. Психологическое консультирование подростков с компьютерной аддикцией // *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2019. № 26-3. С. 50-53.
8. Литвиненко О.В. Психологические детерминанты компьютерной игровой зависимости и особенности ее психопрофилактики: дис.... канд. психол. наук. СПб., 2008. 142 с.
9. Никитина Л.Н. Психологические аспекты профилактики киберзависимости несовершеннолетних: проект на участие в конкурсе на назначение гранта Республики Крым молодым ученым Крыма / Л.Н. Никитина. – Симферополь: КФ КрУ МВД России, 2019. – 9 с.
10. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию: федеральный закон от 29 декабря 2010 № 436-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2010 года. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
11. Окунева Л.И. Моделирование психолого-педагогического сопровождения подростков, склонных к киберзависимости // *Современные тенденции развития науки и технологий*. 2015. № 9-8. С. 112-116.
12. У любителей видеоигр в России могут возникнуть большие проблемы из-за нового закона / АККет.com. URL: <https://akket.com/raznoe/67118-u-lyubitelej-videoigr-v-rossii-mogut-vozniknut-bolshie-problemy-iz-za-novogo-zakona.html> (дата обращения: 02.06.2019).

13. Филатова Т.П. Особенности проведения индивидуальной психологической коррекции компьютерной игровой аддикции у подростков // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований 2015. № 21. С. 98-101.

14. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография. Днепропетровск, 2006. 196 с.

15. Greenfield D.M. Virtual Addiction: Help for Netheads, Cyberfreaks, and Those Who Love Them Oakland: New Harbinger Publ., 1999. 227 p.

16. Young K. Internet addiction in children and adolescents: risk factors, assessment, and treatment / Springer Publishing Company, 2017. 326 с.

Педагогика

УДК 159.99

кандидат психологических наук Никитина Людмила Николаевна

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ЧРЕЗМЕРНОГО УВЛЕЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ

Аннотация. На сегодняшний день такие понятия, как «ребенок» и «компьютер» – неразрывно связаны. Очень часто объединение детей происходит на почве интереса к компьютерным играм. Чрезмерное увлечение компьютерными играми ведет к аддикции, а если и не формирует психологическую зависимость, то намного обедняет жизнь игроков. В связи с этим, актуальным является вопрос превенции компьютерной игромании подрастающего поколения. В рамках первичной профилактики свою эффективность показал психологический тренинг, представляющий собой форму активного обучения, при которой участники получают новые знания, приобретают и развивают конкретные умения и навыки. В статье описывается авторская тренинговая программа, процедура отбора и формирования контрольной и экспериментальной групп, приводятся результаты апробации психологического тренинга «Профилактика компьютерной игромании несовершеннолетних».

Ключевые слова: профилактика, психологический тренинг, тренинговые упражнения, аддикция, компьютерные игры, девиантное поведение, игроки, несовершеннолетние.

Annotation. Today, concepts such as “child” and “computer” go hand in hand. Frequently, children unite on the basis of interest in computer games. Excessive passion for computer games results in addiction, and if it does not form a psychological dependence, it greatly impoverishes the life of gamers. In this regard, the issue of prevention of younger generation’s computer gaming addiction is relevant. In the framework of primary prevention, psychological training has shown its effectiveness. It is a form of active learning, in which participants gain new knowledge, acquire and develop specific skills. The article describes the author’s training program, the procedure for the selection and formation of the control and experimental groups. The results of testing the psychological training “Prevention of Minors’ Computer Gaming” are given.

Keywords: prevention, psychological training, training exercises, addiction, computer games, deviant behavior, gamers, minors.

Введение. Процессы всемирной глобализации и формирование новой социально-экономической среды предъявляют больше требований к современной личности. Быстрый темп научно-технического развития обусловил широкое распространение компьютерных технологий, которые все больше захватывают различные сферы социального бытия, проникая, таким образом, и в индустрию развлечений. Все это непосредственно влияет на одну из самых уязвимых категорий населения – несовершеннолетних, предоставив им новые формы досуга – компьютерные игры.

С учетом личностной несформированности, именно дети в большей степени попадают под влияние компьютерных технологий и формируют группу риска возникновения негативных психических изменений и деформаций. Все это отрицательно сказывается на физическом и психическом здоровье несовершеннолетних. Чрезмерное увлечение компьютерными играми приводит к потере контроля, подчинению важных жизненных сфер только интересу к игре. Такая четкая фиксация данного компьютерного увлечения и получаемого в результате этого удовольствия, закрепляется в структуре личности в виде аддикции, что порождает различные девиации, начиная с десоциализации и заканчивая делинквентными проявлениями.

Профилактика данного вида зависимости с каждым годом набирает все большей актуальности и привлекает внимание ученых с различных сфер научного познания. Некоторыми аспектами профилактики кибераддикции несовершеннолетних занимались такие исследователи как Т.Ю. Больбот, М.В. Бредихина, А.В. Гришина, В.Н. Друзин, С.В. Игдырова, Л.И. Колесникова, М.П. Кулаченко, О.В. Литвиненко, А.А. Малахатка, Р.Р. Мукминов, И.А. Семенцова, Т.П. Филатова, А.И. Фоменко, Е.В. Чикляукова, А.Ф. Шайдулина, Л.Н. Юрьева. Эффективней предупреждать аддикцию на начальных этапах ее формирования, нежели потом лечить глубокие изменения психики.

С целью профилактики компьютерной игровой зависимости используют различные социально-психологические методы. Широкое распространение в настоящее время имеют тренинговые технологии, которые позволяют гармонично комбинировать различные традиционные подходы, иногда даже с оправданными элементами целесообразной эклектичности. В своей работе мы ориентировались на когнитивно-поведенческую модель психологического тренинга [3]. Разделяя мнения ученых [1-8], считаем, что одним из эффективных методов превенции формирования психологической зависимости от компьютерных игр в рамках первичной профилактики является психологический тренинг.

Изложение основного материала статьи. Психологический тренинг имеет ряд преимуществ в работе с данной категорией населения в силу присущих детям возрастных и индивидуально-психологических особенностей. В частности, к таким характеристикам тренинга можно отнести: свободу общения между несовершеннолетними, отсутствие строгих формальных правил, активность и «включенность» в учебный процесс, наличие элементов игровой деятельности, что способствует более легкому установлению и нахождению «общего языка».

В реальной жизни принятое решение или поступок всегда вызывают определенный результат, с которым человеку приходится соглашаться. В ролевом моделировании поведения во время психологического тренинга такой результат легко можно менять, поэтому отсутствие опасения за неправильность решений делает участников более открытыми, а анализ поступков во время игры поможет составить прогноз относительно их поведения в той или иной ситуации в будущем.

Кроме того, большинство тренинговых упражнений направлены на выполнение практических задач, что способствует интериоризации полученной информации (превращение ее во внутреннее достояние личности), когда она отработана в максимально приближенных к реальности ситуациях.

Положительным элементом групповых тренингов является один из механизмов обучения и развития благоприятного климата в группе – вербализованная рефлексия – словесное озвучивание чувств и эмоций относительно друг друга, событий, происходящих в группе, проблем, которые исследуются. Это в свою очередь способствует формированию навыков распознавания и выражения несовершеннолетними своих эмоций.

Эмпирическую базу исследования составили результаты контент-анализа и сравнительного анализа существующих наработок по изучаемой проблеме; результаты индивидуальных бесед и анкетирования педагогов, школьных психологов (n=64), учеников 7–11 классов (n=113) и их родителей.

Основными задачами авторской тренинговой программы «Профилактика компьютерной игромании несовершеннолетних», являются:

- развитие и коррекция представлений о себе («Я-концепция»);
- понимание причин и мотивов увлечения компьютерными играми;
- развитие самопознания и способности к самоанализу на основе внутрилличностных и поведенческих изменений;
- формирование эмоциональной устойчивости и самоконтроля;
- формирование адекватной самооценки и уверенности в себе;
- стимулирование процесса личностного роста, поиск оптимальных путей для самореализации;
- формирование и принятие реальных жизненных планов, позитивных жизненных целей и развитие мотивации в их достижении;
- закрепление положительных образцов поведения.

Указанная тренинговая программа была реализована в форме внеклассной психопрофилактической групповой работы. При отборе в экспериментальную группу учитывались результаты бесед и анкетирования на предмет выявления заинтересованности к компьютерным играм. При этом в первичную диагностическую беседу были включены вопросы, направленные на выявление склонности к компьютерной аддикции в соответствии с анкетой А.В. Котлярова [4, с. 92-93]. Склонность к зависимому поведению можно констатировать уже при наличии трех положительных ответов. Кроме того, информацией о наличии пристрастия к компьютерным играм владели также учителя и школьные психологи.

В результате проведенной диагностики нами были выявлены 23 подростка (13-15 лет), у которых наблюдались определенные признаки склонности к компьютерной зависимости в незначительной, но в некоторых случаях выраженной форме. Среди опрошенных количественное соотношение набранных баллов выглядит следующим образом: 1 человек набрал 9 баллов, 3 человека – по 5 баллов, 8 человек – по 3 балла, 8 человек – по 2 балла, 3 человека – по 1 баллу. Далее были сформированы экспериментальная (12 человек) и контрольная (11 человек) группы. С несовершеннолетними экспериментальной группы 2-3 раза в неделю после занятий, согласно поставленным целям, после установления раппорта, выполнялось несколько тематических упражнений с последующим подведением итогов и обсуждением полученных результатов. Занятия проводились в просторном помещении, стулья для участников были расставлены по кругу, имелись все необходимые для выполнения тренинговых упражнений канцелярские принадлежности.

Тренинговая программа в первоначальном формате рассчитана на пятидневную работу, но учитывая наличие в первой половине дня учебной деятельности учащихся, нами были сформированы три основных блока, каждый из которых включал по восемь тематических упражнений.

Упражнения первого блока были направлены на:

- знакомство и установление психологического контакта с участниками тренинга, презентацию тренинговой программы, принятие правил, входной опрос по методике А.В. Котлярова (модифицированный вариант с постановкой вопросов от первого лица) и возможные ожидания от проведенных занятий;
- определение основных понятий, освещение актуальности рассматриваемой темы, исследование как проблемы психологической зависимости, так и чрезмерного увлечения компьютерными играми среди несовершеннолетних;
- установление основных причин и признаков проявления психологической зависимости несовершеннолетних от компьютерных игр;
- определение негативных последствий чрезмерного увлечения несовершеннолетними компьютерными играми на реальных жизненных примерах.

Упражнения второго блока предполагали:

- формирование навыков взаимопонимания и взаимодействия с окружающими, развитие способности правильно интерпретировать получаемую информацию, а также достоверно передавать ее; выработка адекватных способов выхода из конфликтных ситуаций;
- проведение сравнительного анализа между тем, как несовершеннолетние проводят свой досуг и тем, какие перспективные возможности проведения свободного времени существуют; осознание бесполезности и даже небезопасности чрезмерного увлечения компьютерными играми;
- определение роли эмоционально-волевой сферы в жизни человека; знакомство с собственным миром чувств; принятие возможных положительных или отрицательных эмоций, возникающих во время, или после игры на компьютере, а также в ситуациях запрета играть со стороны родителей;
- развитие навыков самонаблюдения и самоанализа; формирование адекватной самооценки.

Упражнения третьего блока включали в себя:

- формирование навыков психоэмоциональной устойчивости, волевой регуляции поведения и совладания с негативными переживаниями;
- развитие навыков поддержания хорошего настроения и жизненного оптимизма;
- проектирование жизненных планов на будущее и формирование навыков целеполагания;

- подведение итогов, групповая рефлексия и прощание с участниками тренинга.

Стоит отметить, что исходя из особенностей подросткового возраста подведение итогов осуществлялось в форме обсуждения собственных впечатлений и переживаний, в результате чего мы делали соответствующие выводы и корректировали дальнейшее взаимодействие.

Общее отношение несовершеннолетних к компьютерным играм в первые дни проведения тренинговых упражнений было положительным. По их мнению, компьютерные игры – это один из способов интересного проведения свободного времени. Обратная связь, а также наблюдение за реакциями и поведением участников после информирования о негативных аспектах влияния компьютерных игр на физическое и психическое здоровье молодого организма, рассмотрения отрицательных последствий зависимости на конкретных жизненных примерах заядлых геймеров показали определенные изменения относительно восприятия компьютерных игр.

Упражнения следующих дней были направлены на расширение кругозора несовершеннолетних, ознакомление их с альтернативными формами проведения досуга, с собственным внутренним миром, чувствами и переживаниями с целью самопознания и самосовершенствования, была предоставлена возможность самостоятельно формировать близкие и далекие планы на будущее.

Для установления устойчивости полученных результатов, ретест по опроснику А.В. Котлярова был проведен в экспериментальной группе не сразу после завершения профилактического тренинга, а в течении месяца.

Итоги реализованной тренинговой программы свидетельствуют об ее эффективности и указывают на действенное превентивное влияние, в частности: в контрольной группе результаты тестирования практически не изменились (табл. 1), в то время, как у участников экспериментальной группы было отмечено снижение показателей на 33% (табл. 2.).

Таблица 1

Показатели тестирования в контрольной группе по опроснику А.В. Котлярова

Тестирование	Показатели (баллы)										
Тест	5	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1
Ретест	4	3	3	4	3	2	1	2	2	0	1

Таблица 2

Показатели тестирования в экспериментальной группе по опроснику А.В. Котлярова

Тестирование	Показатели (баллы)										
Тест	9	5	5	3	3	3	3	2	2	2	1
Ретест	7	4	3	0	2	1	3	2	2	1	0

Кроме того, в ходе групповых бесед несовершеннолетние отметили свое понимание и осознание пагубного влияния чрезмерного увлечения компьютерными играми. Полученные результаты позволили удостовериться в оправданности подбора имеющегося комплекса тренинговых упражнений и определить степень их полезности и эффективности.

Отметим, что в образовательных учреждениях в последнее время ведется активная работа по профилактике девиантного, аддиктивного и делинквентного поведения. Согласно нашему исследованию в рамках предупреждения кибераддикции несовершеннолетних в школах проводятся тематические лекции, групповое обсуждение данной проблемы, реализуются тренинговые профилактические программы. Педагогический состав учебных заведений также участвует в плановых и внеплановых собраниях, семинарах, круглых столах, конференциях, посвященных проблеме профилактики компьютерной игромании несовершеннолетних. Такие мероприятия в основном направлены на информационное просвещение о причинах, признаках, последствиях и мерах превенции зависимого поведения. Практика общения со школьными психологами показывает, что у них существует потребность в дополнительном информировании со стороны квалифицированных специалистов по вопросам применения специального психодиагностического инструментария и использования методов визуальной диагностики с целью выявления несовершеннолетних компьютерных игроков.

К сожалению, во многих случаях родителями и педагогами увлечение компьютерными играми расценивается как вариант нормы и поэтому не уделяется должного внимания остальным признакам, которые свидетельствуют о наличии зависимого поведения. И как следствие, детей к специалисту, приводят уже на этапе сформированной аддикции. Именно поэтому информационное просвещение имеет большое значение в профилактической деятельности.

Безусловно, некоторые виды компьютерных игр приносят пользу и, в зависимости от возрастных критериев, способствуют развитию внимания, логического мышления, памяти, пространственной ориентации, интеллекта; формируют усидчивость, терпение, настойчивость, целеустремленность; помогают осваивать иностранные языки и совершенствовать коммуникативные навыки; учат анализировать игровые ситуации, искать и принимать решения в условиях дефицита времени; служат способом снятия напряжения.

Но существует также ряд компьютерных игр, которые отрицательно влияют на психику подрастающего поколения – это игры с элементами агрессии, порнографии, экстремизма, употребления алкоголя и наркотических веществ.

Выводы. Распространенными и эффективными методами профилактики чрезмерного увлечения несовершеннолетними компьютерными играми являются индивидуальные и групповые разъяснительные беседы, групповые тренинги, психологическое консультирование и семейная терапия.

В рамках реализации авторского тренинга «Профилактика компьютерной игромании несовершеннолетних» необходимо отметить, что результаты индивидуальных и групповых бесед, а также подведение итогов тренинговых занятий указывают на повышение уровня понимания причин и негативных последствий чрезмерного увлечения компьютерными играми у участников тренинга. Многие подростки

знакомились с миром собственных эмоций и чувств, на основании чего происходило развитие самопознания и способности к самоанализу, формирование эмоциональной устойчивости и самоконтроля, адекватной самооценки и уверенности в себе. На завершающих этапах реализации тренинговой программы состоялось проектирование жизненных целей и закрепление положительных образцов поведения.

Перспективным направлением представляется более глубокое исследование индивидуально-личностных характеристик несовершеннолетних с целью формирования групп риска и проведения соответствующих профилактических и коррекционных мероприятий. Также с целью создания эффективных методов и профилактических программ последующие исследования должны быть направлены на понимание основных мотивов и причин данного вида зависимого поведения. Актуальным и малоизученным вопросом является профилактика компьютерной игровой зависимости сотрудниками органов внутренних дел, в частности сотрудниками подразделений по делам несовершеннолетних и участковыми уполномоченными полиции. В связи с этим автором в рамках реализации в 2020 г. проекта «Психологические аспекты профилактики кибераддикции несовершеннолетних» при поддержке Государственного совета Республики Крым [5] запланирована разработка и внедрение практических рекомендаций для правоохранителей в рамках превенции психологической зависимости несовершеннолетних от компьютерных игр.

Литература:

1. Андриеш В.А., Бубнова С.Ю. Игровой тренинг как средство профилактики компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации / Ученые записки Орловского государственного университета, 2019. № 2 (83). С. 178-180.
2. Горбачева А.С., Ковалева Н.В. Профилактика аддикций у подростков средствами тренинга // Казанский педагогический журнал, 2016. №2. С. 172-175.
3. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. СПб.: Издательство «Речь», 2004. 256 с.
4. Котляров А.В. Другие наркотики или Homo Addictus: Человек зависимый / Котляров А.В. М., 2006. 480 с.
5. Никитина Л.Н. Психологические аспекты профилактики кибераддикции несовершеннолетних: проект на участие в конкурсе на назначение гранта Республики Крым молодым ученым Крыма / Л.Н. Никитина. – Симферополь: КФ КрУ МВД России, 2019. 9 с.
6. Соболева Е.В. Психолого-педагогическая поддержка обеспечения безопасности в пространстве компьютерной игры // Педагогика безопасности: наука и образование [Электронный ресурс]: материалы всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 30 ноября 2018 г. / Урал. гос. пед. ун-т.; сост. и ред. В.В. Гафнер. – Электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
7. Горбачева А.С., Ковалева Н.В. Профилактика аддикций у подростков средствами тренинга // Казанский педагогический журнал, 2016. №2. С. 172-175.
8. Young K. Internet addiction in children and adolescents: risk factors, assessment, and treatment / Springer Publishing Company, 2017. 326 с.

Pedagogy

UDC 378

candidate of pedagogical Sciences,

associate Professor Nikolaeva Nailya Tagirovna

Federal state budgetary educational institution of higher education

"Orenburg state pedagogical University» (Orenburg)

IMPROVING THE COMMUNICATION NETWORK OF A TRAVEL COMPANY FOR EFFECTIVE COOPERATION OF COMMUNICANTS OF DIFFERENT AGE CATEGORIES

Annotation. The article deals with issues related to improving the communication network of a travel company on the example of the activities of the travel company "Lidia-tour". The author reveals the methodological foundations of the development of communication technologies, forms, content and methods of improving the communication network of a travel company in the process of implementing the master's program "Intercultural communication in tourism". Special attention is paid to the communication policy of the company "Lidia-tour", which is one of the leaders of the tourism industry in the region. The goals, tasks, features of the internal communication policy, stages of the communication process in the travel company "Lydia-Tour" are considered in detail. Special attention is paid to internal communications in the travel company "Lidia-Tour", as effective internal communications allow you to improve the organization of work with the company's clients, study clients and create a favorable image of the company. The author comes to the conclusion that the communication potential of the travel company "Lidia-tour" is structured using the classification of its tools, which is a set of means of communication impact, because for many years of experience in Orenburg and the territory of the Orenburg region, the travel company "Lidia-Tour" has acquired many regular customers of different age groups, communication with whom is carried out through the company's communication network.

Keywords: communication network, communication policy, communication process, travel company.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с совершенствованием коммуникационной сети туристической фирмы на примере деятельности туристической фирмы «Лидия-тур». Автор раскрывает методологические основы развития коммуникационных технологий, формы, содержание и методы совершенствования коммуникационной сети туристической фирмы в процессе реализации магистерской программы «Межкультурная коммуникация в туризме». Особое внимание уделяется коммуникационной политике фирмы «Лидия-тур», являющейся одним из лидеров туристической индустрии региона. Подробно рассматриваются цели, задачи, особенности внутренней коммуникационной политики, этапы коммуникационного процесса в туристической фирме «Лидия-Тур». Внутренним коммуникациям в туристической фирме «Лидия-Тур» уделяется особое внимание, так как проведение эффективных внутренних коммуникаций позволяет совершенствовать организацию работы с клиентами компании разных возрастных категорий, изучать клиентов и создавать благоприятный образ компании. Автор приходит к выводу, что коммуникационный потенциал туристической фирмы «Лидия-тур» структурируется с помощью классификации его инструментария, представляющего собой совокупность средств коммуникационного

воздействия, поскольку за многолетний опыт работы в Оренбурге и на территории Оренбургской области туристическая фирма «Лидия-Тур» приобрела много постоянных клиентов, коммуникация с которыми осуществляется посредством коммуникационной сети компании.

Ключевые слова: коммуникационная сеть, коммуникационная политика, коммуникационный процесс, туристическая фирма.

Formulation of the problem. In the rapidly changing world of digital technology and the prevalence of the Internet, it is no longer possible to imagine the activities of a travel company without using a variety of communication technologies. This issue is all the more relevant in light of the widespread of a new type of coronavirus infection and related unprecedented self-isolation and quarantine measures taken not only in individual countries, but throughout the world as a whole. Opportunities are being brought to the forefront to conduct business in a remote format, since full-time communication of people is significantly limited. And these restrictions will probably be removed not very soon. Most travel agencies and firms have been suspended. Some continue to work in isolation and quarantine remotely, using the capabilities of communication technology. Modern science interprets the concept of "communication technology" not only as a sequence of actions in communication, but also as a technology that affects the mass consciousness and uses the features of perception mechanisms. In this regard, the issue of training undergraduates in the use of modern communication technologies within the framework of the master program "Intercultural Communication in Tourism" seems urgent, as it contributes to the establishment of a travel company, increases its competitiveness in the market for services.

Statement of the main research material. The design of the concept of "communication technology" was carried out in the philosophical and pedagogical knowledge of the second half of the 20th - 21st centuries. in line with the understanding of the ideas of a universal-system model of the world (G. Hegel, I. Kant, F. Schelling, F. Schiller, A. Schopenhauer), a modernist understanding of personal and cultural formation (A. Camus, K. Levy-Strauss, F. Nietzsche, J.-P. Sartre, K.G. Jung), humanistic needs (V.A. Sukhomlinsky, A.N. Leontyev, S.L. Rubinshtein), artistic perception (L.S. Vygotsky), axiology of culture (N.A. Berdyaev, G.-G. Gadamer, M.S. Kagan, L.N. Kogan, M. Heidegger).

In our work, we tried to focus on the disclosure of the methodological foundations of the development of communication technologies by analyzing the content of their individual components: philosophical (G.I. Bogin, A. Bryukner), psychological (V.Ya. Liaudis, I.A. Zimnyaya), methodological (N.D. Galskova, E.I. Passov, S.F. Shatilov), pedagogical (V.V. Serikov, Yu.V. Senko), communicative, subject (I.R. Galperin, Z.Ya. Turaeva) [9].

We examined the professional competencies of the future representative of a travel agency related to language and culture: language (Yu.N. Karaulov, B.N. Golovin), country studies (N.K. Garbovsky, G.D. Tomakhin), linguistic and regional studies (E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov), intercultural (A.L. Blinov, L.A. Vvedenskaya, A.P. Sadokhin), especially highlighting the communicative (M. Abdalla-Pretsail, N.I. Almazova, G.V. Elizarova, M. de Carlo, I.L. Pluzhnik, E.Hall).

An analysis of theoretical research and the practice of improving the communication network of a travel agency made it possible to identify a number of contradictions between:

- the social need to bring the undergraduate training system in line with the global doctrine of the sociocultural orientation of education and the insufficient development of forms and methods for improving the communication network of a travel agency in the implementation of the master's program "Intercultural Communication in Tourism";
- the growing need of the undergraduate to master the methods of improving the communication network of a travel agency and the continuing traditional higher education system.

The desire to identify ways to resolve these contradictions allowed us to justify the forms, content and methods of improving the communication network of a travel company in the implementation of the master's program "Intercultural Communication in Tourism", as its graduates are sure to work in the tourism industry of the Orenburg region. So they constitute the main body of our research group being on practice in the travel company "Lidia-Tour".

Firstly, we started with the definition of the notion "communication technology" and its subordinate technologies. High-and low-intensity technologies used in the activities of the travel company "Lidia-Tour" solved different types of problems. The combination of both allowed for a wide range of specific tasks. But in any case, the low-intensity technology took effect first, creating a positive context for the subsequent entry into force of the high-intensity technology. Communication technologies helped strengthen existing positive characteristics and hide or reduce the impact of negative characteristics.

Within the framework of the unified communication campaign of the travel company "Lydia-Tour", both low-intensity and high-intensity elements were used, since some of them were focused on a long-term result, others-on a short-term one. Some act indirectly, others directly. But it was the long-term elements that made it possible to combine the elements of short-term impact in a systematic way. At the same time, the reaction to low-intensity elements was more successful from the point of view of impact, since they did not require significant shifts in consciousness [1].

Considering all of the above in the activities of the travel company "Lidia-Tour", a company that is currently the leader in the market of travel services in the region, we found that the communication potential of the travel company was structured by classifying its tools, which were both a set of communication tools, and a set of tools that were used in the development and implementation of these tools. Winning the trust of customers in the company and its tours and services was carried out in the travel company "Lidia-Tour" by conducting a successful communication policy. There was nothing accidental in the content of the Lydia-Tour communication policy. Working with all segments of the population, influencing a wide variety of target audiences, taking part in exhibitions and other socially significant events of the city, the travel company "Lidia-Tour" conducted an active communication policy. Specialists and staff paid great attention to the formation of a positive image of the company, advertising of services and public relations [12]. This year, more than 200 different events were held with the use of active forms of selling not only burning tours, but also corporate trainings, weekend tours, thematic excursions for schoolchildren and students.

If you look at the history of the company, its activities began with a small travel company, where communication played a major role. Today, the communication activity of the travel company "Lidia-Tour" occupies one of the main places in the strategic development of the company. The goal of the company's communication policy is to create a stable image with a large margin of safety, i.e. ensuring high competitiveness of the company in the market of tourist services. Lydia-Tour travel company has been working all year to achieve the following goals:

1. Creating and strengthening the company's image.
2. Formation and stimulation of demand.
3. Increase in sales of tourist packages and tours.

Internal communication policy is a purposeful and structured information impact on the staff to achieve the company's current strategic and tactical goals [7].

The internal communication policy of the travel company "Lydia-Tour" was aimed primarily at motivating staff, both full-time and freelance, their orientation to achieve the company's goals while perceiving these goals as personally significant. All other tasks of internal policy, despite their extreme importance for the development of the team, were subordinated to motivation [1].

It was important for employees to have timely, complete and reliable information related to:

- the company's reputation, the attitude of the authorities, the population, consumers of services and products to it;
- prospects for the company's development and its own place in innovation processes;
- management's assessment of the employee's personal contribution, opportunities for professional development and career growth;
- the performance of your own Department from the point of view of employees of other departments;
- innovations in the field where the employee specializes.

In many ways, the success of the communication policy of the travel company "Lydia-Tour" was determined by the desire of the management:

- to familiarize employees with the company's goals, objectives and plans;
- to inform about problems, actions and results;
- to encourage continuous, honest, two-way communication between the Manager and subordinates focused on solving labor problems;
- prompt and quick information about the most important cases and decisions;
- establishing the spirit of creativity and innovation.

Special attention was paid to internal communications in the travel company "Lydia-Tour", as effective internal communications allowed us to improve the organization of work with the company's clients, study clients and create a favorable image of the company (image). To achieve these goals, the travel company "Lydia-Tour" held various events (for example, trainings) that:

- allowed all employees to study the characteristics of tourist tours and services provided. Employees of the company had to know and be able to tell all the details about tours and services, they had to become a source of information for potential customers;
- encouraged to apply the principle of turning a casual visitor into a client of the company;
- contributed to overcoming psychological barriers (mutual distrust, lack of unity of approaches, unhealthy competition, caution in transmitting information, discrimination in connecting new communication channels, use of illegal communication channels, etc.).

The purpose of communication is to provide an understanding of the information (message) exchanged between the sender and recipient.

Communications were carried out in the form of:

- monologue-information received from the sender to the recipient;
- dialog-information received from the sender to the recipient and from the recipient to the sender;
- feedback as a reaction to the received information [11].

It is safe to say that the quality of the reported information depended to a large extent on the psychology of the people and groups that provided its extraction, processing and transmission. Information is always knowledge and understanding. The more complex the processes and phenomena to get information about, the more likely it is to be misrepresented and distorted, which fully applies to the information that was necessary in the work of the travel company "Lydia-Tour".

The management of the travel company "Lydia-Tour" tried to teach future specialists in the field of tourism to understand and understand the operational situation, the situation, the act, the interlocutor, the psychology of the group and so on. To do this, future employees of the travel company purposefully developed professional observation and memory, the ability to reckon with the laws of perception of social objects, interpret the observed psychological phenomena, develop General intelligence and professional thinking.

Results. Our research shows that when transmitting information, part of it changed qualitatively, there were distortions, and the longer the chain of people who transmitted it, the more distortions appeared. Specific figures: when information was transmitted orally from the Manager to an ordinary employee, only 20-25% of the information was received on average, and only 10% of the information was received back (by instance). Information on the vertical management was distorted more than horizontally (equal in position). Negative information was almost always embellished when passed up.

In the process of communication, there were many obstacles that were caused by:

- difficulties of perception;
- semantic barriers;
- non-verbal barriers;
- bad feedback.

Communication problems in the travel company "Lydia-Tour" were related to the characteristics of barriers and were caused by the following reasons:

- misrepresentation of messages (consciously or unconsciously);
- information overload, which complicated the process of processing information;
- unsatisfactory organization structure (hierarchy, personnel, organization of tasks).

The travel company "Lydia-Tour" constantly improved communication in the following areas:

- regulated the flow of information;
- developed a system for collecting proposals in order to make it easier for information to flow from the grassroots to the top;
- improved management actions (held meetings, meetings);
- improved the feedback system;
- used modern information technologies (networks, e-mail, Internet);

- issued newsletters.

The leaders of the travel company "Lydia-Tour" wanted their subordinates not only to be proud of the fact of working in their company, but also to be ready to work selflessly for its prosperity.

Having access to all the necessary information, employees of the travel company "Lydia-Tour" became much more independent. Creative attitude to work was stimulated, and as a result, feedback from management was strengthened, and vertical and horizontal business communication became more intensive.

Ideas about the mission and values of the travel company "Lydia-Tour", which were developed and implemented during the implementation of internal communication policy, then became the basis for communication with the outside world. In fact, the image formed by the travel company "Lydia-Tour" was an "export" version of its culture, expressed in the language and in the sphere of interests of potential clients of the company.

External communication policy was the main means of expanding the company's social influence and adapting it to changes in the external environment. The objectives of the foreign communication policy of the travel company "Lydia-Tour" were:

- formation of a positive image of the travel company "Lydia-Tour»;
- wide notification of current and upcoming changes in the organization of tours in the travel company "Lydia-Tour»;
- advertising tours and services of the travel company "Lydia-Tour", demonstrating their advantages;
- establishment of business cooperation with other travel companies, participation in large-scale socio-cultural programs;
- professional development of staff.

During the implementation of these tasks, the travel company "Lydia-Tour" sought to establish favorable business relations with a variety of structures - from government structures to mass media and professional communication. Determining the range of potential partners, the travel company "Lydia-Tour" identified those organizations that could be offered mutually beneficial cooperation, interaction with which would favorably affect the company's image and promotion of its services. In each individual case, information was prepared and distributed, the content of which corresponded to the tasks of interaction, the sphere of interests of business partners, and the level of their competence [4].

After monitoring the activities of the travel company "Lydia Tour", we summed up the results and gave an overall assessment of the effectiveness of the company's activities, which contributed not only to attracting new customers to the company, but also to improving the efficiency of working with clients who have been using the company's services for many years. In our study, we did not just compare the volume of sales of tourist packages and burning tours before and after the events, but compared the factors that differ in stability and constancy, compared them with the indicators of previous years, in which communication events were not held. Once again, we emphasize that the results were calculated and the results were summed up even before the current difficult situation (and in fact the crisis in the tourist area caused by the spread of a new coronavirus infection) in the tourism market.

So, the study showed that the travel company "Lydia-Tour" is the leader in providing tourist services in the Orenburg region. After years of work in Orenburg and the Orenburg region, tourist firm "Lydia-Tour" has acquired many loyal customers of different age categories, communication with whom was carried out not only through personal contacts (74% of all sold in the last year of tours), but also through the reservation of trips and tours on the company's website (26% of sold tours during the period of observation). Communication with the company's clients online was mainly carried out by sending out information letters with offers of new services and tours; invitations to exhibitions and seminars; price lists with information about price changes.

We see, however, that the percentage of trips and tours purchased online is relatively small. This is primarily due to the difficulties still experienced by the older generation: limited access to the Internet in some rural areas and areas of private sector development, the presence of fairly old phone models that do not support many functions of the Internet; conservatism of the older generation. All these factors open up space for further research in this area.

Literature:

1. Абдрахманова, Г.И. Тенденции развития информационных и коммуникационных технологий / Г.И. Абдрахманова, Г.Г. Ковалева // НИУ ВШЭ, 2009. Т. 3. № 4. С. 44-55
2. Громов, А.О. Вопросы повышения экономической безопасности на предприятиях ОПК при создании холдингов (на примере ФКП "завод имени Я.М. Свердлова") / А.О. Громов // Экономическая безопасность России: проблемы и перспективы материалы IV Международной научно-практической конференции. 2016. С. 287-291.
3. Жигун, Л.А. Теория менеджмента: теория организации: Учебное пособие / Л.А. Жигун. - Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2014. - 320 с. (Высшее образование: Бакалавриат). ISBN 978-5-16-009449-6. - Текст: электронный. - URL: <https://new.znaniy.com/catalog/product/443056>
4. Калужная Е.Г. Организационное поведение: учеб. пособие / Е.Г. Калужная // Издательство: Уральский федеральный университет, 2013. - 72 с.
5. Козлова, М.О. Влияние психологических и лингвистических аспектов на организацию бухгалтерского учета / М.О. Козлова // Международный бухгалтерский учет №24 (270) – 2013 – С. 17-28
6. Кузнецов, Н.И. Управление продажами: Учебно-практическое пособие / Авт.-сост. И.Н. Кузнецов. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. — 492 с.
7. Лукичева, Л.И. Управление персоналом: учебное пособие для бакалавров по направлениям 38.03.02 "Менеджмент" и 09.03.03 "Прикладная информатика" / Л.И. Лукичева, О.А. Алаторцева, Е.В. Егорычева; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Национальный исследовательский университет "МИЭТ". - Москва: МИЭТ. - 2019. - 107с.: ил. - На яз. - ISBN 978-5-7256-0904-2
8. Мирошниченко О.Н., Михайлова М.В. Формирование позитивного образа государственного гражданского служащего: отечественный и зарубежный опыт / О.Н. Мирошниченко, М.В. Михайлова // Политология и социология. – 2012 – С. 147-155
9. Николаева, Н.Т. Формирование лингвокультуры студента в образовательном процессе вуза / Н.Т. Николаева: дис. кандидат педагогических наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. Оренбург. 2006. 211 с.
10. Николаева, Н.Т. Формирование коммуникативной компетенции магистрантов в рамках дисциплины "Деловой иностранный язык" (английский) / Н.Т. Николаева // ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО

НА ОСНОВЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА. сборник статей Международной научно-практической конференции. 2017. С. 35-38.

11. Николаева, Н.Т. Особенности обучения магистрантов применению коммуникационных технологий в деятельности туристической фирмы / Н.Т. Николаева // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии. 2018. С. 342-345. Чувашии. 2018. С. 342-345.

12. Почепцов, Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г.Г. Почепцов. – М: Рефл-бук, 1999. – 352 с. ISBN: 5-87983-082-9

Педагогика

УДК 371

преподаватель кафедры «Дошкольное, начальное и специальное образование» Нифатова Оксана Юрьевна

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦВЕТОВОГО ВИДЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Рассматриваются особенности организации учебного процесса по формированию цветового видения будущих учителей начальной школы. Выявляется роль цвета в эмоциональном воздействии человека и его личностном отношении. Прослеживается связь между умением видеть цвет и формированием особого типа мышления. Решение проблемы формирования цветового видения будущих учителей представлено разработанной моделью.

Ключевые слова: цвет, цветовое видение, модель, моделирование, профессиональная подготовка.

Annotation. The features of the organization of educational process for the development of color vision in students. The role of color on the emotional impact of man and his personal attitude to the object of display is revealed. There is a link between the ability to see color and the formation of a special type of thinking. The solution to the problem of the formation of color vision of future teachers is presented by the developed model.

Keywords: colour, color vision, model, modeling, professional development of personality.

Введение. Основополагающие позиции современного образования, отраженные в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», федеральном государственном образовательном стандарте высшего (профессионального) образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профессиональном стандарте «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», определяют поиск новых подходов к совершенствованию учебно-воспитательного процесса, обновление содержания профильных дисциплин в высшей школе, а также требований к уровню профессиональной подготовки учителей начальной школы.

В условиях активной цифровизации общества возрастает потребность в компетенциях, связанных с восприятием различной информации, выраженной языком цвета, его осознанием и оперированием. Формирование цветового видения выступает необходимым фактором и результирующим проявлением развития базовых способностей к творческой самоактуализации в различных сферах жизнедеятельности.

Изложение основного материала статьи. Поиск решения проблемы формирования цветового видения строится на теориях зрительного и художественного восприятия Р. Арнхейма, Ж. Агостона, И. Иттена, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Н.Н. Волкова, В.С. Кузина; цветового восприятия – С.В. Кравкова, Ч.А. Измайлова, С.П. Ломова, Ю.В. Коробки.

Также в основу выделения сущности цветового видения были положены труды о свойствах цвета, цветовой гармонии И. Ньютона, И. Гете, В. Оствальда, О. Рунге, А.Г. Манселла, Д. Максвелла, Г. Фрилинга, К. Ауэра, Г. Вышецки, Д. Джадд, М. Миннарта, В.А. Зернова, Н.Н. Волкова, А.С. Зайцева и др.

В процессе выяснения основ формирования цветового видения у студентов, будущих учителей начальной школы, мы опирались на анализ исторических аспектов отечественной художественной педагогики, построенной на достижениях П.П. Чистякова, Д.Н. Кардовского, Н.Н. Ростовцева.

Анализ современного состояния научно-методической подготовки учителя начальной школы выполнялся с опорой на основные положения трудов художников-педагогов: В.С. Кузина, Е.В. Шорохова, С.П. Ломова, А.А. Унковского, Н.М. Сокольниковой, С.Е. Игнатьева и др.

Проблемам профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы посвящены работы И.Н. Мужиковой, Н.М. Зацепиной, Ю.В. Ерошенко, Н.М. Сокольниковой и др.

Прежде чем обосновывать модель формирования цветового видения будущих учителей начальной школы, целесообразно кратко выяснить содержание категорий «модель» и «моделирование».

Модель – в переводе с французского («modele») и латинского («modulus») языков означает «мера», «образец», «норма». В научных источниках существуют различные объяснения смысла категории «модель», а именно: искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобным изучаемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и жестком виде структуру, свойства, взаимосвязи между элементами этого объекта [2, с. 22]; система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала [7]. Итак, обобщая приведенные трактовки, можно сделать вывод, что под моделью в широком смысле ученые понимают воображаемую или практически созданную структуру, которая отражает действительность в упрощенной, схематизированной и наглядной форме.

Моделирование в философии, социологии, экономике, педагогике и других научных областях характеризуется как: метод исследования объектов различной природы на их аналогах (моделях) для определения и уточнения характеристик существующих объектов или таких, которые будут сконструированы [6, с. 142]; один из методов познания и преобразования мира, который получил особое распространение с развитием науки и обусловил создание новых типов моделей, развивают новые функции самого метода.

В учебной деятельности моделирование как психолого-педагогическая проблема имеет два аспекта: 1) как содержание, которое должно быть усвоено студентами в процессе обучения, как способ познания, которым они должны овладеть; 2) как одно из основных учебных действий, является элементом учебной деятельности. Первый аспект предполагает психолого-педагогическое обоснование необходимости включения в содержание образования понятий модели и моделирования. Второй аспект заключается в исследовании места и способов использования моделирования как формы наглядности для выявления существенных особенностей изучаемых явлений. Таким образом, моделирование позволяет наглядно представить объект, проникнуть в его глубину, распознать составляющие элементы и описать важные теоретические вопросы исследуемой проблемы.

Основываясь на результатах анализа научно-методических источников по содержанию цветового видения будущего учителя начальной школы, возможно определение его компонентов. Так, *мотивационный* компонент содержит ориентацию на достижение успеха в профессиональной деятельности; понимание роли эффективного применения инновационных технологий обучения как залога успешной профессионально-личностной самореализации; наличие интереса к непрерывному углублению профессиональных знаний; присутствие мотивов использования профессиональных умений в профессионально-педагогической деятельности; потребность в постоянном самосовершенствовании.

Теоретический компонент предполагает наличие сформированности целостной системы профессиональных знаний, а также способности к их использованию и творческого выявления при решении профессионально значимых задач. Этот компонент определяется необходимостью накопления теоретико-методической основы эффективной деятельности учителя начальной школы, а именно: знаний основных направлений развития науки о цвете, основных колориметрических понятий, характеристик и функций цвета, известных концепций создания цветовых гармоний.

Практический компонент выражается сложившейся способностью к использованию приобретенных профессиональных умений (как раскрыть суть колориметрических понятий; характеризовать цветовую композицию; трансформировать абстрактную палитру цветов в конкретную композицию; вербализовать цветовую информацию; владеть практическими навыками работы в различных живописных техниках) в профессиональной деятельности с максимально возможной эффективностью.

Личностный компонент характеризуется приобретением комплекса необходимых для успешной педагогической деятельности профессионально-личностных качеств и рефлексивных умений. Определены качества будущего учителя начальной школы целесообразно рассматривать с позиции их разделения на личностно значимые и профессионально важные. К личностно значимым качествам следует отнести интеллектуальную мобильность, логичность мышления, творческий потенциал, коммуникативность, ответственность, практичность, эмоциональную устойчивость, самоконтроль и т.п. Профессионально важные качества включают профессиональную грамотность, художественно-образное педагогическое мышление, опытно-поисковое отношение к будущей профессии, творчество подхода к выполняемой работе. Несомненно, важна также способность к осуществлению самоанализа и самооценки собственных профессионально-личностных качеств, определяется четкостью рефлексивных умений будущих учителей начальной школы.

В общем смысле становления каждого компонента связано с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы.

С учетом конкретных вариантов выделения инструментария для диагностики педагогических явлений и объектов в качестве критерия мотивационного компонента был определен мотивационно-ценностный, теоретического – интеллектуально-когнитивный, практический – деятельностно-креативный, личностного – личностно-рефлексивный. Поскольку критерий рассматривается как набор показателей, определяющих эталон для сравнения явлений и объектов, характеризуя содержание цветового видения, можно оценить степень его сформированности по таким критериям и соответствующими им показателям: мотивационно-ценностным (характер проявления профессиональной направленности, отношения к педагогической профессии учителя начальной школы), интеллектуально-когнитивным (качество системы знаний, характеризующие сформированность цветового видения), деятельностно-креативным (сформированность умений, которые выражают уровень цветового видения), личностно-рефлексивным (характер проявления определенных профессионально-личностных качеств, адекватность самооценки их сформированности).

Указанные критерии рассматриваются как признаки сформированности цветового видения будущих учителей начальной школы, а определенные показатели дают возможность представить качественную характеристику каждому проявлению цветового видения. Однако для установления степени развития исследуемого качества необходима уровневая дифференциация, поскольку выделение различных уровней ее сформированности способствует осуществлению дифференцированного подхода к профессиональной подготовке студентов, а также выяснению общей оценки ее эффективности. В процессе разработки методики измерения уровней сформированности цветового видения учитывались научно-методические положения по вопросам: сущности знаний и умений (К. Платонов, М. Скаткин, И. Харламов); определение способов количественной оценки знаний и умений, критериев и показателей их сформированности (В. Загвязинский, С. Сафонцев); содержания цветового видения в будущей профессиональной деятельности.

По результатам теоретического анализа проблемы исследования определены уровни сформированности цветового видения студентов. Высокий уровень: устойчивый характер проявления профессиональной направленности – ценностное отношение к педагогической профессии, стойкая сформированность мотивов относительно профессиональной деятельности, усвоение профессиональных знаний, умений, осознание необходимости их постоянного обновления, осознание потребности в профессиональном совершенствовании и саморазвитии; системные, полные и глубокие знания, необходимые для осуществления профессионально-педагогической деятельности в начальной школе, творческий характер их усвоения, осознание причинно-следственных связей между теорией и практикой; развитые профессиональные умения, способность поиска новых подходов к осуществлению собственной педагогической деятельности, оригинальность методических приемов; устойчивость в выявлении определенных личностно значимых и профессионально важных качеств, характеризующих цветовое видение).

Для среднего уровня сформированности цветового видения характерны: ситуативный характер проявления профессиональной направленности – достаточно сформировано ценностное отношение к педагогической профессии, ситуативная сформированность мотивов относительно профессиональной

деятельности, усвоение профессиональных знаний, умений, частичное осознание необходимости их постоянного обновления, неустойчивая потребность в профессиональном совершенствовании и саморазвитии); сформированы знания только основных положений, идей, не характеризуются системностью; частично сформированы профессиональные умения, осуществления собственной педагогической деятельности традиционными способами; ситуативность в выявлении определенных личностно значимых и профессионально важных качеств, определяющих сформированность цветового видения.

Недостаточный уровень сформированности цветового видения характеризуется почти отсутствующей профессиональной направленностью (непонимание значимости и несформированностью ценностного отношения к выбранной профессии, несформированностью мотивов относительно профессиональной деятельности, усвоение профессиональных знаний, умений, непонимание необходимости их постоянного обновления, отсутствием потребности в профессиональном совершенствовании и саморазвитии); недостатком (фрагментарностью), бессистемностью знаний, необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности, репродуктивным характером усвоения; несформированностью умений будущего учителя начальной школы осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в образовательной области «Искусство»; выявлением определенных личностно значимых и профессионально важных качеств, характеризующих сформированность цветового видения, только в редких случаях.

Изучение вопросов развития высшего художественно-педагогического образования позволило определить основой разработки указанной модели такие современные международные педагогические идеи, как модернизация системы профессионального образования и профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, профессионализация, интеграция и интенсификация подготовки учителя, оптимизация учебного процесса. Также модель должна соответствовать общедидактическим принципам: научности, доступности, наглядности, сознательности и активности, самостоятельности, систематичности и последовательности обучения, прочности, оперативности знаний, связи обучения с жизнью, индивидуального подхода, положительного эмоционального фона обучения.

Как отмечалось выше, формирование цветового видения будущего учителя начальной школы предполагает единство формирования художественно-творческих, методических и цветоведческих знаний, умений, ценностных ориентаций. В соответствии с этим научно-педагогический поиск содержательного обеспечения подготовки в рамках модели осуществлялся по следующим направлениям: 1) художественно-творческим – формирование системы профессиональных знаний, умений и ценностей по специальным дисциплинам; 2) методическим – формирование комплекса знаний, умений и ценностей в процессе изучения методических дисциплин; 3) цветоведческим – формирование комплекса профессиональных знаний, умений в области цвета.

Содержание каждого из компонентов цветового видения должно формироваться в процессе освоения дисциплин первых двух направлений, а также дополняться цветоведческим – в той его части, ориентирует на приобретение системы знаний и умений по использованию цвета в профессионально-педагогической деятельности будущего учителя.

Учитывая предыдущие рассуждения, можно утверждать, что содержание художественно-творческого направления составляют профессиональные знания и умения, сформированные в результате изучения дисциплин профессиональной научно-предметной подготовки («Декоративно-прикладное искусство с методикой преподавания в начальной школе», «История изобразительного искусства») и дисциплин вариативной части цикла («Педагогическое цветоведение»).

Известно, что содержание методического направления состоит из профессиональных знаний и умений, приобретенных при изучении дисциплины «Методика преподавания изобразительного искусства в начальной школе».

В целом, все указанные дисциплины, а кроме того практическая подготовка (учебная – практика по получению первичных умений и навыков, производственная педагогическая практики) составляют содержание профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы.

В общем, целостное единство профессиональных знаний и умений по дисциплинам художественно-творческого и методического направлений определяет сформированность цветового видения будущего учителя начальной школы.

На основании предварительного анализа сущности структур проектирования для создания педагогической модели формирования цветового видения будущих учителей начальной школы целесообразно опираться на технологические обобщения специалистов, сгруппированные по конкретным этапам. Так, на этапе целеполагания педагогического замысла для разработки авторской модели определяющими стали идеи:

а) В. Радионова [8] о значимости предстартового этапа – осознание реальной потребности в преобразованиях, а также целесообразность разделения общего замысла на отдельные задачи и подбор средств для их реализации (декомпозиция);

б) М. Алексеева [1] относительно необходимости диагностики исходного состояния, то есть описания педагогической действительности, подлежащей проектированию и ориентирования – определение системы педагогических факторов и условий, влияющих на достижение цели;

в) А. Заир-Бек – в плане технологической оправданности выделения «списка желаемых целей» развития педагогических объектов: целей проекта как ценностей образования (инновационные аспекты), целей как конкретно измеряемых результатов, целей как средств достижения и создание условий для развития образовательных процессов [3]; необходимости планирования реальных стратегий на уровне организации задач и условий их реализации [4];

г) В. Монахова [5] по профессиональному пониманию разработки педагогического замысла и моделирования распределения, включение ресурсов (восприятие педагогического замысла как формирование представления педагога-руководителя о конечном результате проектирования, профессионально-деятельностного понимания замысла; процессуальности и структурности представления о деятельности; экспертизы степени возможной реализации педагогического замысла).

Принимая во внимание опыт развития и формирования цветового видения и разделяя в целом взгляды авторов по поводу его логики и структуры, вполне логично, что порядок и характеристика действий по его формированию должны быть следующими: 1) анализ исходного состояния организации учебного процесса

системы высшего педагогического образования; 2) теоретическое обоснование процесса формирования: предварительное прогнозирование целей, определение педагогических задач и принципов; 3) установление дидактических требований; 4) анализ материально-технического обеспечения учебного процесса; 5) проектирование структуры учебного процесса (учебный план и рабочего учебного плана подготовки бакалавра); 6) разработка методического обеспечения формирования цветового видения; 7) решения пространственно-временного обеспечения процесса формирования цветового видения; 8) разработка организационного обеспечения реализации проектов учебных программ и методических средств; 9) проектирование комплексов учебно-методического обеспечения учебных дисциплин; 10) проектирование содержания учебных дисциплин; 11) разработка учебной программы «Педагогическое цветоведение»; 12) проектирование форм организации учебного процесса; 13) проектирование форм взаимодействия участников учебного процесса; 14) экспериментальная проверка эффективности модели в естественном процессе обучения; 15) оценка и коррекция проекта учебного процесса; 16) принятие коллективного решения по использованию проекта учебного процесса на основе разработанной модели формирования цветового видения будущих учителей начальной школы.

На этой основе в целях эффективного решения задач профессионального развития будущих учителей начальной школы, основываясь на результатах обобщения теоретических положений и педагогического опыта, разработана педагогическая модель формирования цветового видения будущих учителей начальной школы. С учетом изложенных выше соображений относительно цели, результата, концептуальной основы, содержания, технологий и этапов формирования, данная модель создавалась как совокупность взаимосвязанных функциональных блоков – концептуально-целевого, содержательного, процессуально-деятельностного, контрольно-регулирующего и оценочно-результативного, - и в обобщенном виде представлена на рис. 1.



Рисунок 1. Педагогическая модель формирования цветового видения будущих учителей начальной школы

Выводы. Таким образом, формирование цветового видения будущих учителей начальной школы является целенаправленной, последовательной, поэтапной творческой деятельностью. Процедура такого

процесса содержит определения общей концепции и этапов формирования, цели, задач, содержания и технологий каждого этапа, моделирования условий его эффективной реализации.

Литература:

1. Алексеев Н.А. Теоретические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Алексеев Николай Алексеевич. — Тюмень, 1997. — 310 с.
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределённость / А.Н. Дахин // Педагогика. — 2003. — № 4. — С. 21-26.
3. Заир-Бек Е.С. Педагогическое проектирование в системе образования / Е.С. Заир-Бек. — СПб.: Питер, 1994. — 276 с.
4. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Елена Сергеевна Заир-Бек. — СПб., 1995. — 410 с.
5. Монахов В.М. Педагогическое проектирование — современный инструмент дидактических исследований / В.М. Монахов // Школьные технологии. — 2001. — № 5. — С. 75-98.
6. Научно-технический прогресс: словарь / [сост.: В.Г. Горохов, В.Ф. Халипов]. — М.: Политиздат, 1987. — 364 с.
7. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / под. ред. Ю.К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1983. — 607 с.
8. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Виктор Евсеевич Радионов. — СПб, 1996. — 357 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры государственного муниципального управления и политологии Ногайлиева Марина Халитовна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НАВЫКАМ ПРАВОВЫХ ОСНОВ СОГЛАСОВАННОСТИ МЕСТНЫХ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ И МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена обучению студентов навыкам правовых основ согласованности региональных органов государственной власти и местного самоуправления. Природа внутреннего руководства рассматривается для Российской Федерации на присутствие как минимум двух ступеней ее воплощения в жизнь - государственной и местной. Государственное руководство осуществляется на федеральном и местном уровнях. Региональное руководство претворяется в жизнь в городских, сельских населенных пунктах и на территории остальных местных учреждений. Вместе с тем распространение государственной власти пробивается и на другие уровни внутреннего руководства, что, тем не менее, не заменяет и не выключает независимость регионального самоуправления.

Ключевые слова: местное самоуправление, органы государственной власти, руководство, муниципалитет, статус.

Annotation. The article is dedicated to teaching students the skills of lawful founding of state authorities and local self-government. At least two steps in her life - state and local. State leadership is carried out at the federal and local levels. Regional leadership At the same time, the spread of state power also makes its way to other levels of internal leadership, which nevertheless does not replace or turn off the independence of regional self-government.

Keywords: local government, government bodies, leadership, municipality, status.

Введение. Студенты на своих занятиях узнают, что укрепление значимости страны в связи с муниципальными образованиями реализуется не в стремлении его участия в разрывании региональных проблем, а в желании приумножить значимость государства в координировании всей деятельности федерального строительства. Это оказывает воздействие на формирование местных организаций.

Актуальность статьи заключается в том, что системы правового образования должны обучать специалистов в области правовых основ согласованности региональных органов государственной власти и местного самоуправления. Все системы образования обязаны готовить грамотных специалистов. Все чаще поднимается вопрос об использовании современных технологий в образовательном процессе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы обучения, новый подход к обучению.

Целью статьи является разъяснение студентам правовых основ согласованности региональных органов государственной власти и местного самоуправления.

В статье ставятся задачи:

- 1) построить четкую систему при обучении специалистов в области права;
- 2) сформировать максимально понятный, определенный язык для обучения правовой грамотности.

Студенты узнают, что система правового образования будет действенной только тогда, когда государство не только по закону оформит деятельность региональной автономии, но и создаст обстановку для автономного развития и работы местного самоуправления. Когда она обеспечит их самостоятельным статусом и исключит как введение региональной автономии в государственно-управленческую систему, так и вероятное смешение государственных и региональных функций.

Иначе будет видно отсутствие главного смысла региональной автономии - независимости, а следовательно, и отсутствие региональной автономии как таковой.

Изложение основного материала статьи. В процессе обучения студентов навыкам правовых основ согласованности региональных органов государственной власти и местного самоуправления они узнают, что региональная автономия есть независимая работа самоорганизующегося народа. Муниципальные системы образования обладают сравнительно децентрализованным видом объединения. Тем не менее, нелегко согласиться с тем, что они являются частью государства в местных сообществах. Невозможно назвать муниципальную автономию и частью государственной конструкции. Она не устанавливает муниципальную характеристику государства, действует в рамках региональных организаций и осуществляет непохожие на государственные функции. Муниципальные системы образования, на самом деле, можно разбирать как

основу страны и часть его конституционного устройства.

Но если мы посчитаем их частью государства на местах, то этим уберем идею независимой и ответственной региональной автономии в России. Взаимоотношения государства и региональной автономии обязаны формироваться на паритетном основании. Государство должно исполнять главную роль, законодательно регулируя, помогая и ручаясь за региональную автономию [1].

В Конституции РФ отмечаются два вида региональных организаций - городские и сельские поселения, в рамках которых реализуется региональное самоуправление. Территориальные рубежи региональных оснований определяются и трансформируются законами субъектов Российской Федерации согласно запросам, предусмотренным Федеральным законом. Одним из существенных таких запросов является внедренный Законом 2003 года метод реализации региональной автономии во всей России: в населенных пунктах, муниципальных районах, городских округах и внутригородских территориях городов федерального значения [5].

Таким образом, это значит, что почти всю площадь субъекта РФ следует разделить между муниципальными организациями. Законы о региональной автономии постоянно изменяются. При обучении студентов навыкам правовых основ согласованности региональных органов государственной власти и местного самоуправления следует объяснять, что нет одинакового подхода в дефиниции статуса местных организаций.

Федеральный Закон 1995 года "Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации" внедрил общее представление о региональном основании как городском или сельском поселении, в рамках которого реализуется региональная автономия, существует региональное достояние, местный бюджет и выборные органы. При этом законодатель не разбирал муниципалитеты по степеням как в ФЗ 2003 года "Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации", который определил двухуровневую систему региональной автономии, назначив компетенцию любого вида местной организации.

Тем не менее, Закон 2003 года не дает дефиницию региональной организации, ограничиваясь только определением видов местных единиц, которые называются региональными организациями. Все также сохраняется множество региональных организаций, законный статус которых правится некоторыми ФЗ. Согласно новому закону, региональная автономия реализуется во всей Российской Федерации в городских, сельских поселениях, местных районах, городских округах и на внутригородских территориях городов федерального значения [5].

В соответствии с этим первой ступенью региональной автономии являются городские и сельские поселения, второй ступенью - муниципальные районы и городские округа с районным муниципальным делением. Следует рассмотреть точки зрения Конституции:

- признание суверенности и гарантированности региональной автономии в России;
- отделение его от государственной власти;
- свободного выбора жителями строения органов региональной автономии;
- вероятности дачи органам регионального самоуправления некоторой государственной власти.

К этому можно добавить и способ раздела власти, который осуществляется в отделении региональной автономии от государственной власти. Это выражается в вертикальном разделении полномочий.

Студенты видят, тем не менее, что такой способ по горизонтали не может перейти на местное руководство. Из-за этого и жесткое размежевание представительной и исполнительной власти на региональном уровне, невозможно. В новом законе нет разделения между ними. Предполагаются и такие методы, где главой муниципального образования является региональный представительный орган. В литературе описываются и прочие существенные принципы, например принцип народовластия, при котором государственное и местное управление являются равносильными для народовластия как прямые виды его реализации.

В литературе также подчеркиваются позиции разумного соединения государственных и общественных интересов; согласования приоритетов общественной, хозяйственной, бюджетной, культурной политики; снабжения разнообразием в автономии народов и территорий. Способ соединения государственных и региональных задач рассчитывает при причислении власти к региональным или государственным правовым органам на то, чтобы учитывать приоритетность интересов в решаемых вопросах.

Также отмечается и среда согласованности государственной власти и региональной автономии:

- дефиниция общих убеждений организации региональной автономии;
- регуляция компетенции органов региональной автономии;
- дефиниция прав органов государственной власти в области региональной автономии;
- передача некоторых государственных прав органам региональной автономии;
- реализация контроля за деятельностью региональной автономии.

Тезисами в Конституции не завершается государственная согласованность региональной автономии. Определение совместных позиций организации региональной автономии находится в совместном ведении Федерации и ее субъектов. Федерация выпускает рамочные государственные правила, согласно которым регионы выпускают свои правовые законы [3].

Но новые правила к разделению задач в области общей компетенции совсем не значат, что в дефиниции общих позиций региональной автономии детальная регламентация соединения региональной автономии должна исполняться законами субъектов РФ. И отдельные политологи согласны с взглядами законодателя, согласно которым общие убеждения союза региональной автономии должны быть у федерального издателя закона, а доскональная разборка региональной автономии является задачей муниципальных органов.

Государственному законодателю можно выйти за границы всеобщих взглядов объединения региональной автономии в вопросах дефиниции его гарантий. Концепция согласованности государственных и региональных органов является отдельным пунктом. При этом следует исходить из того, что государственное централизованное управление и региональная автономия - не одинаковые явления. Они больше противостоят друг другу, так же как государство и гражданское общество - связаны друг с другом, но антагонистичны по сути организации.

Самоуправление благополучно работает там, где гражданское общество сформировалось и автономия не является только делом муниципальных образований, а включает в себя остальные структуры и институты гражданского общества. Региональная автономия и государство содержат несколько общих черт:

- региональная и государственная администрация образованы по территориальному симптому;
- они осуществляют свое общественное предназначение при помощи специальных органов, имеющих полномочия власти;
- налоги и сборы должны назначать только государство и муниципальное образование;
- только государственная и региональная власти могут принимать в границах своей компетенции нормативно-правовые действия;
- они могут заставлять на своей территории.

Главным способом влияния государства на локальные организации должна быть правовая согласованность, где вторжение государственных органов в область региональной автономии должно быть наименьшим. Основным мерилем правовой согласованности выступает Конституция РФ, утверждающая независимость региональной автономии. Однако она является регулирующей правовые отношения, которые касаются к муниципалитетов.

Эксперты в сфере региональной автономии не раз говорили о надобности улучшения права в области региональной автономии. Они обращали особое внимание на:

- неполноту, отсутствие слаженности и порядка правового регулирования региональной автономии;
- дефицит отчетливого распределения государственных и региональных задач;
- несостоятельность государственных и правовых гарантий региональной автономии и так далее.

В конституционной доктрине правовые уставы типов РФ и региональных организаций называются действиями, регламентирующими принципиальные вопросы объединения регионального и локального органа управления в определенных местностях.

В действительности российский законодательный орган согласовал и досконально расписал механизм всех степеней внутренней власти. Остались для разрешения только незначительные проблемы.

Основной проблемой в создании действенной формы взаимосвязи государства и региональной автономии является формулировка ст. 12 Конституции РФ, изолирующей региональной автономии от государства. Ученые предлагают разнообразные версии устройства государственной и региональной автономии. Государственная власть и региональная автономия - различные виды неделимой внутренней власти, государственное управление и региональная автономия - разные виды общественного управления [3].

Реализовывая согласованность России с субъектами РФ, государство сотрудничает и с местными правовыми органами. Следует подчеркнуть некоторые виды воздействия государства на разрешение местными организациями региональных проблем:

- государство по закону назначает группу проблем локального смысла, которая может меняться;
- оказание государственного, денежного содействия региональной автономии при обсуждении проблем локального значения;
- снабжение порядка легальности и правопорядка на месте региональных организаций;
- участие правовых органов в развитии правовых органов региональной автономии, к примеру, рекомендация 1-3 членов комиссии на место исполняющего обязанности главы региональной власти;
- определение государственной охраны, гарантий и ответственности избираемых служебных лиц и правовых органов региональной автономии;
- оказание поддержки местной администрации (учить региональных работников, содействовать открытию новых учебных комплексов, оказывать содействие в сборе и принятии региональных бюджетов и так далее) [5].

Студенты узнают, что государство:

- формирует локальные правовые органы, которые действуют совместно с региональными органами;
- перекладывает на региональные органы исполнение отдельных государственных задач;
- составляет финансово-экономические государственные и локальные законы с региональной составляющей.

Выводы. Таким образом, взаимосвязь правовых органов внутренней власти - это деятельность, сосредоточенная на дефиницию правовых взаимоотношений между органами внутренней власти для формирования действенного устройства общих актов, нужных для гармоничной деятельности органов администрации и органов региональной автономии.

Необходимо установить главные тезисы, соединенные со связями правовых органов государственной власти Российской Федерации с органами региональной автономии, как на государственном уровне, так и на уровне муниципального законодательства. При этом степень государственной гарантии независимости региональной автономии не должна быть уменьшена субъектами Российской Федерации при установлении ими на базе государственного законодательства законного основания объединения и деятельности региональной автономии на своем пространстве. Именно нехватка нужной регламентации в этой области в большинстве случаев вызывает вопросы во взаимосвязях правовых органов государственной администрации и органов региональной автономии.

Литература:

1. Авакьян С.А. Особенности российской правовой модели местного самоуправления и пути ее совершенствования // Пробелы и коллизии в законодательстве РФ о местном самоуправлении. М.: Издание Государственной Думы РФ. 2008. С. 17.
2. Дементьев А.Н. Соотношение предмета и методов правового регулирования общественных отношений в сфере местного самоуправления // Конституционное и муниципальное право. 2011. № 1. С. 25-34
3. Конституция Российской Федерации (принята 12 декабря 1993 г.) 2004 г.
4. Онохова В.В. Взаимоотношения органов государственной власти субъектов РФ и органов местного самоуправления: сравнительно-правовой анализ норм конституций (уставов) субъектов РФ // Конституционное и муниципальное право. 2008. № 10. С. 25.
5. Федеральный закон от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ "Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации" (с изменениями от 19 июня)
6. Федеральный закон от 06.10.1999 № 184-ФЗ "Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации" (ред. от 29.12.2004 № 199-ФЗ, с изм. от 12.04.2002 № 9-П)

УДК 372.874

кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Оксана Александровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование»,**профиль «Изобразительное искусство» Белякова Анастасия Эдуардовна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ДИАГНОСТИКА ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению диагностического инструментария, применяемого в развитии образного мышления у учащихся средствами китайского изобразительного искусства. В работе уточняется определение понятия «образное мышление» относительно детей подросткового возраста с учетом развития у них данного качества средствами китайской живописи; обосновываются возможности китайской живописи для развития образного мышления у учащихся при ее восприятии и создании творческой работы. В работе раскрываются диагностические методы и описываются практические задания для учащихся на этапе начальной диагностики, производится анализ полученных данных.

Ключевые слова: китайская живопись, каллиграфия, образное мышление, диагностический инструментарий.

Annotation. The article is devoted to the review of diagnostic tools used in the development of imaginative thinking in students by means of Chinese fine art. The paper clarifies the definition of the concept of "imaginative thinking" in relation to adolescent children, taking into account the development of this quality in them by means of Chinese painting; substantiates the possibilities of Chinese painting for the development of imaginative thinking in students when they perceive it and create creative work. The paper reveals diagnostic methods and describes practical tasks for students at the stage of initial diagnostics, analyzes the data obtained.

Keywords: Chinese painting, calligraphy, imaginative thinking, diagnostic tools.

Введение. В современных реалиях наиболее остро встает вопрос о развитии творческих компетенций учащихся (Е.А. Васильева) [3]. В последнее время наиболее важна способность быстро реагировать на обстоятельства и адаптироваться в различных условиях, находить творческие решения. В этом ребенку помогает всестороннее творческое развитие, в частности, способность анализировать существующие образы и создавать собственные, а именно - образное мышление. К сожалению, в современном образовательном процессе не достаточно уделяется внимание творческому развитию детей. По мере перехода учащихся в старшую школу, в учебной программе значительно уменьшаются предметы, посвященные искусству, предметы, способные решить проблему творческого развития детей и развития их образного мышления (М.Ю. Бирюков) [2]. Вместе с тем, у учащихся пропадает необходимость нестандартно, творчески походить к решению тех или иных вопросов.

В образовательной системе нашей страны значительное внимание уделяется местным традициям, региональному опыту. Очень важно сохранять и преумножать знания местных мастеров, но в то же время важно интегрировать опыт других культур, что способствует формированию целостной картины мира. В концепции национального проекта «Образование» говорится о необходимости воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций [10]. К сожалению, недостаточное внимание в современных культурно-образовательных проектах уделяется формированию художественной культуры подрастающего поколения не только в процессе освоения ценностей отечественной, но и зарубежной художественной культуры, лучших ее образцов народного, классического и современного искусства. Ведь освоение ценностей зарубежной культуры способствует развитию таких личностных качеств учащихся, как понимание «Другого» человека в искусстве и жизни, толерантность к культуре других народов, формирование эстетического вкуса.

Формированию образного мышления на уроках изобразительного искусства способствует знакомство с культурным опытом других стран, в частности, с искусством Китая. Художественная культура Китая славится своим многообразием традиций, философских концепций и что наиболее ценно - многогранным практическим опытом [4]. Кроме того, изобразительное искусство Китая благодаря своей символичности и образности имеет огромные возможности для развития образного мышления школьников (Се Юнхуэй) [13]. В китайской культуре присутствуют нетрадиционные техники рисования, к которым относятся техника китайской каллиграфии и живописи. Данные техники доступны для понимания и изучения школьникам общеобразовательных школ.

Изложение основного материала статьи. Проблема развития образного мышления у школьников в разное время находила отражение в работах психологов и педагогов: Р. Арнхейма, М.Ю. Бирюкова, Л.С. Выготского, Е.А. Васильевой, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева Л.Г. Медведева, Б.М. Неменского, В.М. Полонского [1], [2], [6], [3], [7], [8], [9], [11], [12]. К сожалению, никто из авторов не рассматривал развитие образного мышления средствами китайской живописи относительно детей подросткового возраста.

Обратимся к вопросу рассмотрения понятия «образное мышление». Вышеупомянутые авторы связывают образное мышление с оперированием образами в процессе восприятия предметов и явлений или в процессе их создания [5], [8]. Образное мышление является основополагающей частью любой из множества форм творческой деятельности учащегося, способствует формированию эстетического восприятия окружающего мира.

Действительно, с понятием «образное мышление» тесно связано понятие «образ» и «художественный образ». В.М. Полонский понятие «образ» трактует как «субъективную... картину предметов и явлений материального мира, форму отражения реальности самого субъекта, других людей... в сознании человека. Образ ...может формироваться на уровне ощущений, восприятия, представления или на уровне мышления, отличаясь полнотой, целостностью, яркостью, устойчивостью [12].

Медведев Л.Г. утверждал, что развитие образного мышления влияет на создание художественного образа. Этот процесс обеспечивается освоением классического наследия прошлого, а также освоением техники изобразительной деятельности [9].

Относительно детей школьного возраста, не осваивающих изобразительное искусство профессионально, а также учитывая, что средствам развития образного мышления обучающихся является китайская живопись, нами уточнено понятие «образное мышление», которое мы трактуем как знание школьниками особенностей китайского изобразительного искусства, способность анализировать уже существующие образы в китайской живописи при их восприятии, творческая интерпретация образов в процессе создания творческого продукта.

В своем исследовании мы акцентируем внимание на развитии образного мышления в контексте изучения китайского изобразительного искусства. В процессе развития образного мышления одним из важных этапов является этап диагностики, позволяющий определить уровень развития данного качества школьников.

Целью данного исследования является описание диагностического инструментария по изучению исследуемого качества у учащихся, а также анализ и подведение итогов начальной диагностики.

В соответствии с темой и целью исследования была организована и проведена начальная диагностика уровня развития образного мышления школьников средствами китайской живописи. Исследование осуществлялось на базе ГАОУ «Гимназия российской культуры» г. Тюмени. В диагностике приняли участие 10 учащихся восьмого класса, школьники подросткового возраста.

На основе уточнённого определения понятия «образное мышление» нами выделены три показателя, на основе которых и будет осуществляться диагностика: знание особенностей китайского изобразительного искусства, способность анализировать уже существующие образы в китайской живописи, способность творчески интерпретировать образы китайской живописи, создавать собственные. Соответствующие каждому показателю диагностические методы и задания для учащихся помогли выявить уровень развития их образного мышления.

Показатели и диагностические методы развития образного мышления учащихся средствами китайской живописи представлены в таблице 1.

Таблица 1

«Показатели и диагностические методы развития образного мышления учащихся средствами китайской живописи»

Показатели	Критерии оценки		Методы
Знание особенностей китайского изобразительного искусства	Знание особенностей китайского изобразительного искусства, видов и специфики.		Диагностический тест «Твои знания о китайском изобразительном искусстве»
Способность анализировать существующие образы в китайской живописи	Понимание художественного образа, его «прочтение»		Метод анализа художественного произведения
Способность творчески интерпретировать образы китайской живописи, создавать собственные	Оригинальность. Индивидуальные, не повторяющиеся, оригинальные образы, ассоциации	Вариативность. Способность к преобразованиям однозначного стимула	Метод творческих заданий. Создание образа по китайской народной сказке. Сочинение образов в ходе прослушивания сказки
			Метод ассоциаций. Уход от привычных заданий, новый взгляд на задачу. Идеи и решения задач могут быть совершенно неожиданными

Для каждого показателя были определены уровни (высокий, средний, низкий), которые оценивались в баллах. Результаты распределения показателей по уровням представлены в таблице «Уровни развития образного мышления средствами китайской живописи» 2.

«Уровни развития образного мышления средствами китайской живописи»

Уровни Показатели	Низкий (1 Балл)	Средний (2 Балла)	Высокий (3 Балла)
Знание особенностей китайского изобразительного искусства	Имеет представление о китайском изобразительном искусстве, но не знает его виды	Имеет определенные представления о китайском изобразительном искусстве, знает значительную часть его видов	Имеет четкие представления о китайском изобразительном искусстве, знает и различает его виды
Способность анализировать существующие образы в китайской живописи	Не имеет представления о смысловой нагрузке произведения	Имеет понимание концепции произведения, может объяснить значение	Четко понимает концепцию произведения, смысл и содержание образов в китайском изобразительном искусстве, легко «читает» их смысл
Способность творчески интерпретировать образы китайской живописи, создавать собственные	Может копировать уже имеющийся пример, без создания новых образов	Творчески походит к поставленной задаче, на основе готового образа способен создать новый	Отталкиваясь от готового образа, создаст собственный, отдаленно напоминающий исходный вариант

Обратимся к описанию начальной диагностики исследуемого качества школьников.

Показатель «Знание особенностей китайского изобразительного искусства» оценивался с помощью диагностического теста с использованием наглядных материалов.

Сущность первого диагностического задания. В основу теста легли вопросы о сущности китайской живописи, направлениях и необходимых инструментах, так же ряд вопросов по тематике китайской каллиграфии. В тесте присутствует описание техник и предметов, наглядная демонстрация инструментов (кисть, тушечница, рисовая бумага). Учащимся предлагается ответить на ряд вопросов с вариантами ответов, а так же на открытые вопросы.

Представляем примеры вопросов:

1) Расположите носителей китайского письма от древнейшего до современного. Ответ необходимо записать цифрами.

1. Кости
2. Бумага
3. Бамбук
4. Бронза

2) Что входит в «4 драгоценности» кабинета ученого в Китае? Ответ необходимо отметить галочками

1. Кисть
2. Стакан для кистей
3. Подставка для кисти
4. Стойка для просушивания кистей
5. Бумага
6. Аква-коврик
7. Каллиграфические прописи
8. Именная печать
9. Тушь
10. Тушечница
11. Резервуар для воды

Для определения качества развитости данного показателя, нами были установлены уровни (высокий, средний, низкий), которые оценивались в баллах.

В тестовом задании было 15 вопросов. Уровни определялись следующим образом:

Высокий уровень (3 балла) - выполнены верно от 12 до 15 заданий, также даны ответы на открытые вопросы.

Средний уровень (2 бала) - выполнены верно от 8 до 12 заданий, ответы на открытые вопросы даны не в полной мере.

Низкий уровень (1 балл) - выполнено верно менее 8 заданий, на открытые вопросы не даны ответы.

Показатель «Способность анализировать уже существующие образы в китайской живописи» оценивался с помощью метода анализа художественных произведений (с использованием презентации).

Сущность второго диагностического задания: данное задание направлено на выявление соответствия образу с применением сопоставительного анализа на примере китайской традиционной живописи и европейской живописи. Перед учащимися стоит задача - выбрать произведение традиционной китайской живописи из двух вариантов, один из них образец европейской живописи. Необходимо проанализировать художественное произведение и прокомментировать свой выбор в письменном виде. Не менее важно учитывать техники, способы оформления и жанры. Учащимся предлагается выполнить 6 заданий. Уровни оценивания данного задания определялись следующим образом:

Высокий уровень (3 балла) - все 6 произведений определены верно, комментарии соответствуют изображению.

Средний уровень (2 балла) - 2 из 6 произведений определены неверно или нет пояснения к заданию.

Низкий уровень (1 балл) – только 1-2 изображения определены верно, так же к заданиям не указаны пояснения своего выбора.

Показатель: «Способность творчески интерпретировать образы китайской живописи, создавать собственные» исследовался с помощью метода творческих заданий.

Критерии оценки задания: Оригинальность созданных образов. Ассоциации повторяются не более, чем у двух рисующих.

Сущность третьего диагностического задания.

Школьникам дана инструкция: постройте как можно больше предметов или сюжетных картинок. Даны 6 фрагментов китайских иероглифов (например, человек, рот, ворота). Необходимо дополнить существующий иероглиф при помощи линий, создать свой собственный образ и придумать ему название, назначение. Эти иероглифы должны составлять основную часть вашей картины, можно пользоваться карандашами, фломастерами. Можно рисовать между иероглифами, над ними, вокруг, здесь ограничений нет. Составьте как можно больше предметов или картинок. Постарайтесь сделать их как можно более интересными. Подпишите каждую картинку, придумав название.

Уровни определялись следующим образом:

Высокий уровень (3 балла) – выполнены все 6 картинок, придуманы названия к ним, образы не повторяются.

Средний уровень (2 балла) – выполнены 4-5 картинок, придуманы названия к ним, образы так же не повторяются.

Низкий уровень (1 балл) – выполнено 3 и менее работ, образы повторяющиеся, название придумано не ко всем картинкам.

По третьему показателю «Способность творчески интерпретировать образы китайской живописи, создавать собственные» также было разработано еще 1 диагностическое задание:

Сущность четвертого диагностического задания: прослушать китайскую народную сказку, изобразить «увиденный» образ в процессе прослушивания. Название сказки: «Китайская народная притча. Волшебник и дракон».

Уровни развитости третьего показателя:

Высокий уровень (3 балла) – учащийся работает самостоятельно, присутствует многообразие нестандартных, символических образов, они взаимодействуют друг с другом.

Средний уровень (2 балла) – учащемуся требуется помощь в подборе сюжета, необходимо продублировать прочитанное, образы символические, но достаточно стандартные.

Низкий уровень (1 балл) – учащийся не может самостоятельно сформировать идею, требуется помощь, созданные образы стандартные.

Общий уровень развития образного мышления школьников средствами китайской живописи складывался из суммы баллов по всем показателям и заданиям.

Высокий уровень составил от 10 до 12 баллов;

Средний уровень – от 7 до 9 баллов;

Низкий уровень – от 4 до 6 баллов.

Таким образом, на начальном этапе диагностики уровень развития образного мышления средствами китайской живописи у учащихся 8 класса был представлен следующими результатами:

- по показателю «Знание особенностей китайского изобразительного искусства»: В (высокий уровень) - 10%, С (средний уровень) - 50%, Н (низкий уровень) - 40%;

- по показателю «Способность анализировать существующие образы в китайской живописи»: В (высокий уровень) - 20%, С (средний уровень) - 30%, Н (низкий уровень) - 50%;

- по показателю «Способность творчески интерпретировать образы китайской живописи, создавать собственные»: В - 20%, С - 40%, Н - 40%;

По результатам начальной диагностики всех трех показателей была составлена таблица № 3.

Таблица 3

«Результаты начальной диагностики уровня развития образного мышления у восьмиклассников»

№	Ф.И.	Знание особенностей китайского изобразительного искусства	Способность анализировать уже существующие образы в китайской живописи	Способность творчески интерпретировать образы китайской живописи, создавать собственные		Общий балл	Уровень
1	А. Ярослав	С (2 б.)	В (3 б.)	Н (1 б.)	В (3 б.)	9б.	Средний
2	Н. Сергей	Н (1 б.)	Н (1 б.)	В (3 б.)	Н (2 б.)	7б.	Средний
3	К. Никита	Н (1 б.)	Н (1 б.)	Н (1 б.)	С (2 б.)	5 б.	Низкий
4	К. Кирилл	В (3 б.)	В (3 б.)	С (2 б.)	С (2 б.)	10б.	Высокий
5	Д. Валерия	С (2 б.)	С (2 б.)	В (3 б.)	С (2 б.)	9 б.	Средний
6	Ф. Дарья	Н (1 б.)	Н (1 б.)	С (2 б.)	Н (1 б.)	5 б.	Низкий
7	Ш. Елизавета	С (2 б.)	С (2 б.)	С (2 б.)	В (3 б.)	9 б.	Средний
8	С. Клим	С (2 б.)	Н (1 б.)	С (2 б.)	В (3 б.)	8 б.	Средний
9	К. Анна	С (2 б.)	С (2 б.)	В (3 б.)	Н (1 б.)	8 б.	Средний
10	Х. Кирилл	Н (1 б.)	Н (1 б.)	С (2 б.)	Н (1 б.)	5 б.	Низкий

Выводы. В процессе проведения начальной диагностики, школьники столкнулись с некоторыми трудностями: для многих была непривычна постановка руки, специфичная для китайской живописи и каллиграфии, так же для большинства учащихся было сложно отойти от привычного понимания образов в живописи.

Становится очевидным, что все три показателя развиты недостаточно, что позволяет сделать следующие выводы:

- необходимо знакомить учащихся со спецификой китайского изобразительного искусства;

- помогать учащимся в развитии способности анализировать существующие образы в произведениях искусства, что в будущем позволит творчески интерпретировать уже имеющиеся образы.
Анализ начальной диагностики показал необходимость разработки развивающих занятий и соответствующих методов развития образного мышления подростков средствами китайской живописи.

Литература:

1. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М., 1994. 410 с.
2. Бирюков М.Ю. Развитие художественно-творческих способностей как основа эстетического воспитания младших школьников // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2017. – С. 124-128.
3. Васильева Е.А. Теоретические аспекты развития творческого мышления в младшем школьном возрасте // Молодой ученый. – 2015. – №11. – С. 1717-1719.
4. Виноградова Н.А. Китайская пейзажная живопись. М.: Изобразительное искусство 1972. - 160 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский; гл. ред. А.В. Запорожец. - Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5-361.
6. Выготский Л.С. Психология искусства: Анализ эстетической реакции. М., 1998.
7. Зинченко В.П. Методические принципы развития творческих способностей на занятиях академическим рисунком // Вопросы истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства: сб. статей. Вып. 2. – М.: Прометей, 1998. – С. 33-37.
8. Леонтьев А.Н. Мышление // Философская энциклопедия: в 5 т. Т. 3. М.: Советская энциклопедия, 1964. С. 514-519.
9. Медведев Л.Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку: учеб. пособие для студ. ХГФ пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1986. - 159 с.
10. Национальный проект «Образование» <https://strategy24.ru/ru/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения 2.05.2020).
11. Неменский Б.М. Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство и художественный труд: 1-9 кл. / Б.М. Неменский и др.; - 4-е изд. - М.: Просвещение, 2008. - 140 с.
12. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
13. Се Ю. Обучение традиционным видам китайской живописи учащихся довузовских образовательных учреждений в России // Наука и школа. – 2014. – № 2. – С. 188-192.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);

магистрант Быкова Мария Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье анализируется проблема обучения иностранному (английскому) языку младших школьников с нарушениями зрения. Дается характеристика общих и специфических трудностей, возникающих у учащихся при освоении всех четырех компонентов языкового развития. Полученные данные говорят о необходимости совместной работы специалистов для разработки эффективной методологической основы для обучения детей, имеющих нарушения зрения.

Ключевые слова: иностранный язык, дети с нарушениями зрения, слепые и слабовидящие школьники, трудности в обучении.

Annotation. The article analyzes the problem of teaching foreign (English) language to primary school students with visual impairments. The characteristic of general and specific difficulties encountered by students in the development of all four components of linguistic development is given. These data suggest the need to work together experts to develop an effective methodological basis for teaching children with visual impairment.

Keywords: foreign language, children with visual impairments, blind and partially sighted pupils, difficulties in studying.

Введение. Важнейшим условием социализации личности в современных условиях является грамотное владение иностранным языком, обеспечивающее доступ к различным информационным источникам, самосовершенствование, развитие межкультурной коммуникации. Ранее начало обучению иностранному языку имеет большую ценность для учащихся, что подтверждается ФГОС. Целесообразность введения данного учебного предмета в начальной школе подтверждается и ведущими отечественными методологами. В исследованиях Н.Д. Гальсковой, З.Н. Никитенко, М.З. Биболевой раскрывается специфика обучения иностранному языку в младших классах. Было установлено, что его раннее изучение положительно влияет на развитие психических функций, на формирование культуры общения и речевое развитие ребенка.

В условиях получения ценного образования любая категория обучающихся, в том числе и учащиеся, имеющие нарушения зрения, должны освоить образовательную программу по данному курсу. Роль иностранного языка в социализации и развитии слепых и слабовидящих детей не теряет своей значимости, а даже возрастает в связи с возможностью реализации коррекционных задач. Однако, не смотря на широкий компенсаторный потенциал иностранного языка в становлении академических и жизненных компетенций обучающихся с нарушениями зрения, специальная методика преподавания до сих пор не стала предметом специального научного анализа. С научной и практической точки зрения представляется весьма актуальным изучение специфики и трудностей усвоения, накопления и воспроизведения иностранной речи детьми с

нарушениями зрения. Остаётся нерешенным вопрос о соотношении общедидактических основ обучения иностранному языку и специфических методов и приемов, учитывающих особые образовательные потребности обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Иностраный язык представляет собой специфический для изучения предмет. Его главным отличием от других учебных дисциплин является, то, что он сам выступает как в роли цели, так и в роли средства обучения. При освоении других предметов язык является инструментом, с помощью которого достигаются цели.

В своей основе обучение иностранному языку должна лежать относительно сформировавшаяся система значений в родном языке. Таким образом, отсутствует необходимость заново усваивать смысловую сторону речи, новые понятия о предметах и явлениях окружающей действительности, так как новая лексика будет изучаться уже на основе ранее приобретенных ими знаний. И.А. Зимняя говорит о том, что понятия, усвоенные на новом для ребенка языке, относятся к обозначаемым им предметам опосредованно через понятия родного для него языка. Исходя из этого, вытекает прямо пропорциональная зависимость эффективного овладения новой иноязычной лексикой и прочного усвоения связи между предметом материального мира и вербального понятия на родном языке, отражающего его.

Процесс изучения иностранного языка обучающимися, имеющими нарушения зрения, имеет аналогичный характер. Однако он осложнен вследствие некоторых психофизиологических особенностей. Отсутствие зрительных представлений об окружающем мире или их ограниченный запас и специфичность из-за снижения скорости восприятия, его качества (полноты, точности, дифференцированности) оказывают значительное влияние на формирование системы понятий, как на родном, так и на иностранном языке. Помимо этого, сам процесс формирования представлений у слепых и слабовидящих характеризуется более медленным темпом в сравнении с нормально видящими сверстниками, что выражается в необходимости большого количества разнообразных подкреплений. Также необходимо отметить, что нарушение таких процессов как возбуждение и торможение, концентрация, иррадиация и индукция при нарушениях зрения отрицательно влияет и на продуктивность запоминания информации, в разной степени снижая его скорость. Серьезные затруднения в овладении иностранным языком будет вызывать наличие характерного для этой категории учеников вербализма знаний.

Учитывая выше перечисленные трудности и основываясь на идеи И.А. Зимней можно сказать, что для младшего школьника с нарушениями зрения основной сложностью при усвоении иностранного языка является соотнесение понятия на новом языке и его предметным образом, что в свою очередь является необходимым в изучении и применении в практической деятельности обучающегося.

Практический опыт обучения показывает, что у детей с нарушениями зрения отмечаются сложности при освоении видов речевой деятельности: аудирования (listening), чтения (reading), говорения (speaking) и письма (writing).

Аудирование является перцептивным видом речевой деятельности и выступает в качестве ведущей формы обучения иностранному языку для детей с нарушениями зрения. Аудирование развивает культуру правильного слушания, помогает овладеть звуковой стороной речи изучаемого языка, облегчает усвоение грамматических структур и формирование лексического запаса, влияет на развитие остальных видов речевой деятельности.

При овладении аудированием у слепых и слабовидящих обучающихся встречаются трудности, связанные с условиями восприятия, заключающиеся в однократности и кратковременности предоставляемой информации, чистоте предъявляемого текста, его высокой скорости, что основывается на сниженном объеме памяти и недостаточной скоростью запоминания предъявляемой информации. В процессе аудирования возникают проблемы, связанные с восприятием языковой формы из-за неточности, фрагментарности и вербализма сформированных представлений и понятий. Многие учащиеся с нарушениями зрения испытывают затруднения в понимании содержания предоставляемого аудиоматериала: усвоение логики изложения, вычленение конкретной информации, фактов из текста. Данное явление наблюдается по причине ограниченности системы представлений этой категории детей. Наблюдаются трудности, связанные с формой предъявления материала и недостатками в методике преподавания. Обучение строится преимущественно с опорой на слуховой анализатор. Звучащая речь воспринимается без опоры на тактильную или зрительную наглядность, что значительно осложняет восприятие и понимание аудиотекстов.

Чтение, также являющееся перцептивным видом речевой деятельности, представляет собой сложный психофизиологический процесс восприятия и извлечения информации из предоставленного печатного текста с помощью различных анализаторных систем. Умения и навыки, благодаря которым возможно осуществление данного вида речевой деятельности подразделяют на две стороны: техническую (техника чтения) и смысловую (извлечение смысла из прочитанного текста, обучение чтению как самостоятельному виду речевой деятельности).

Необходимость овладения новой системой знаков, отличной от графических символов родного языка является трудностью для слепых и слабовидящих детей при обучении чтению. Несмотря на то, что буквы русского и английского алфавита, записанные шрифтом Брайля, являются схожими, трудности возникают при соотнесении их с иноязычной системой фонем. Наибольшую сложность представляет чтение гласных, сочетаний гласных и согласных по определенным правилам, а также наличие большого количества исключений. Для слабовидящих школьников дополнительную трудность представляет наличие изоморфизмов в графических системах родного и иностранного языков, различающиеся в обоих языках фонемы. Из-за замедленного темпа чтения, обусловленного особенностями восприятия при нарушении зрения, в наибольшей степени страдает поисково-просмотровый вид чтения, для которого характерно быстрое, избирательное ознакомление с предоставляемым текстом.

Значительно осложняет овладение иностранным языком наличие незнакомых лексических явлений для детей с нарушениями зрения. Присутствие в тексте незнакомой лексической единицы предполагает работу со словарем. Этот вид учебной деятельности недостаточно продуктивен для детей, имеющих нарушения зрения, так как поиск новых слов занимает много времени.

Содержанием процесса говорения является передача своих мыслей, какой-либо информации в устной форме, то есть он является продуктивным. Говорение представляет собой набор определенных навыков: фонетических, ритмико-интонационных, лексических и грамматических. Этот вид речевой деятельности

протекает в монологической и диалогической формах, из чего следует, что процесс говорения состоит из двух групп навыков: навыки диалогической и монологической речи.

Сложности с овладением содержания образовательной программы и недостатки в методике преподавания усугубляются присутствием психологических барьеров при обучении говорению, связанных с неуверенностью в построении высказываний на изучаемом языке и организации межличностного общения в целом. Данная трудность усугубляется недостаточным количеством часов, выделяемых образовательной организацией для изучения иностранного языка в школе. Это явление приводит к тому, что наблюдается сужение сферы использования иностранной речи, что в свою очередь отражается в недостаточности актуализации ранее усвоенных языковых средств (фонетических, лексических, грамматических), свободного формулирования и изложения собственных мыслей при помощи их использования.

Помимо общих сложностей в виде недостаточного словарного запаса и незнания правил грамматики, для обучающихся с нарушениями зрения характерен формализм в использовании лексики, что затрудняет акт говорения, особенно диалог. Построение спонтанных диалогов осложнено отсутствием или недостаточностью использования невербальных средств общения, невозможностью или затрудненностью их восприятия у собеседника. Как следствие наблюдается недостаточная подвижность артикуляционного аппарата, из-за чего проявляются сложности в произнесении отдельных иноязычных звуков, отличающихся от существующих в фонетической системе родного языка. Таки образом, можно говорить о несовершенстве произношения иноязычных фонем, влияющем на процессы говорения и понимания обращенной речи, что, несомненно, является проблемой для школьников, имеющих нарушения зрения.

Под письмом принято понимать средство коммуникации при помощи графической системы знаков, которые в свою очередь фиксируют устную речь для ее передачи и сохранения, то есть именно технический аспект. Данное понятие включает в себя орфографию, графику, запись и письменную речь. Именно письменная речь и является продуктивным видом речевой деятельности, направленным на выражение мыслей субъекта в письменной форме.

Овладение письменной иностранной речью характеризуется рядом общих и специфических проблем. У слепых и слабовидящих детей отмечаются типичные трудности в виде расхождения звукового и графического образа слов, трудностей усвоения грамматических правил и отбора синтаксических средств. К специфическим сложностям следует отнести сниженный объем кратковременной памяти, оказывающий влияние на скорость и качество письма. Низкий уровень развития продуктивного воображения у слепых детей вызывает трудности при написании творческих диктантов, писем и других упражнений и т.д.

Выводы. Таким образом, специфика и трудности, возникающие при освоении иностранного языка слепыми и слабовидящими учащимися, обусловлены их особыми образовательными потребностями и недостатками существующей практики преподавания. Для оптимального решения вышеописанных проблем необходимо привлечение команды специалистов и пересмотр подходов и принципов организации учебного процесса. Проектирование содержания и организация уроков иностранного языка должны строиться с учетом рекомендаций разных специалистов: тифлопедагогов, офтальмологов, методистов, совместная деятельность которых позволит разработать эффективную методологическую основу для обучения данной категории детей.

Литература:

1. Биболетова М.З. Обучение иностранным языкам в начальной школе // Глава в книге «Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность» / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – С. 185-201
2. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб.: КАРО, 2006. – 336 с.
5. Мезенцева Н.А., Оленникова С.С. Особенности обучения английскому языку людей с отклонениями зрения // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3(18). URL: [http://sibac.info/archive/guman/3\(18\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/3(18).pdf) (дата обращения: 30.09.2019)
6. Потемкина А.В., Потемкина А.М. Общее и специальное в обучении слепых младших школьников английскому языку // Современные тенденции развития системы образования. Сборник трудов Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 302-305
7. Приказ Министерства образования и науки России от 19.12.2014. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // Министерство Просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 20.02.20)
8. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.
9. Савоничева Г.А. Роль иностранного языка в обеспечении развития и социализации «особого ребенка» // Современная научная мысль. Материалы IV Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 225-232

УДК 373

кандидат педагогических наук Осадчая Ирина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

магистрант Дежкина Светлана Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

НАРУШЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье представлено авторское исследование проблем интеллектуального развития у детей дошкольного и младшего школьного возраста, выработка качественно новой стратегии изучения проблем и особенностей развития, а также достижение успешной подготовки к обучению в школе и далее успешной жизненной деятельности.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, особенности развития, дошкольник, начальная школа, педагог, семья.

Annotation. This article presents the author's study of problems of intellectual development in children of pre-school and primary school age, the development of a qualitatively new strategy for studying problems and peculiarities of development, as well as the achievement of successful preparation for school and further successful life activities.

Keywords: intellectual development, features of the development, preschool child, primary school, teacher, family.

Введение. Интеллектуальные нарушения - довольно сложная особенность хода развития ребенка. Известно, что интеллектуальные нарушения - это системное нарушение познавательной деятельности, что имеет обратный - задержка психического развития (ЗПР) - и необратимый характер.

Изложение основного материала статьи. Одна из первоочередных причин возникновения таких интеллектуальных нарушений – органическое поражение коры головного мозга, которое имеет непрогрессивный характер, поэтому такие дети способны к постепенному познавательному развитию, хотя со значительными трудностями. Такая особенность ребенка не ограничивает его возможности развиваться и жить в обществе, имея собственные перспективы. Интеллектуальные нарушения - особое развитие ребенка, которое не исчерпывает всех его потенциальных возможностей. Он будет учиться, однако очень медленно, а определенными знаниями и навыками может не овладеть [1, с. 10].

Интеллектуальные нарушения у ребенка в зависимости от интенсивности поражения коры головного мозга могут проявляться различными характерными проявлениями: от легкой степени (IQ 50-70) к умеренному (IQ 35-49), тяжелого (IQ 25-49) и глубокого (IQ 24 и ниже) степеней. Для определения эффективных стратегий развития ребенка родители должны владеть информацией, что может способствовать уточнению ожидаемых результатов и выделению наиболее совершенных факторов, что должны привести к позитивным изменениям в развитии ребенка [1, с. 12].

Степень проявления интеллектуальных нарушений отражается на особенностях физического и психического развития ребенка. Итак, дети с интеллектуальными нарушениями глубокой степени имеют значительное отставание в формировании психомоторных функций [5, с. 25]. Большинство детей не может самостоятельно ходить и даже сидеть, не контролируют личные физиологические потребности, обращенную к ним речь воспринимают, реагируя на интонацию. Пользуются отдельными неустойчивыми звуковыми комплексами, что передают эмоциональное состояние и информируют об отдельных потребностях. Наличие простых условных рефлексов дают возможность у некоторых детей развить элементарное наглядно-действенное мышление, понимание простых языковых инструкций, предметно-ситуативную память на уровне узнавания. У детей с интеллектуальными нарушениями глубокой степени иногда формируются элементарные социально адаптивные навыки в домашних условиях или, по желанию родителей, в соответствующих заведениях, где ими занимаются специалисты. Для детей с интеллектуальными нарушениями тяжелой степени характерным является грубое недоразвитие двигательной сферы, дети не умеют бегать и прыгать, им трудно переключаться с одного движения на другое. Дифференцированные движения пальцев и рук для многих из них невозможны, что затрудняет формирование навыков самообслуживания. Познавательные процессы имеют ярко выраженную специфичность: восприятия поверхностное и недифференцированное. Внимание характеризуется произвольностью. Экспрессивная речь у таких детей не формируется вообще или существует на уровне бессодержательных эхолических повторений, нередко вместо речи они пользуются жестами. Такие дети понимают обращенную к ним речь, ориентируясь в основном на интонацию.

Характерной чертой детей с интеллектуальными нарушениями умеренной степени является способность к освоению понятий, имеющих конкретно бытовое содержание, и одновременно неспособность к самостоятельному понятийному мышлению. Речь таких детей формируется замедленно: отдельные слова, иногда фразы. Понимание обращенной к ним речи на бытовом уровне сохранено. Нарушена общая моторика, что затрудняет формирование навыков самообслуживания, но постепенно такие навыки формируются. Дети с интеллектуальными нарушениями умеренной степени могут овладеть навыками общения, социально-бытовыми навыками, грамотой, счетом, некоторыми представлениями об окружающем мире, научиться ремеслу. Но в то же время они нуждаются в постоянной помощи и не способны жить самостоятельно (так же, как и дети с интеллектуальными нарушениями тяжелой и глубокой степеней).

Дети с интеллектуальными нарушениями легкой степени имеют незначительные нарушения познавательной и эмоционально-волевой сфер деятельности. Количество таких детей составляет

большинство среди тех, кто имеет интеллектуальные нарушения. Дети младшего школьного возраста успешно обучаются по специальной программе, что определяется содержанием программы начального образования, к которой добавляется упрощенное изучения истории, географии, естествознания, химии и физике. Особое место в школьном образовании детей с интеллектуальными нарушениями легкой степени занимает трудовое обучение, социально-бытовая ориентация. Такие дети обычно отстают в развитии от своих сверстников: позже начинают ходить, разговаривать, срок овладения навыками самообслуживания у них более длительный. Движения детей неуклюжие, обычно они физически слабые, часто болеют. Они мало интересуются окружающей средой: не исследуют предметы, не проявляют заинтересованность и не задают вопросы взрослым в отношении процессов и явлений, происходящих в природе и социуме. Речь отличается обедненностью как пассивного, так и активного словарей, их фразы односложные, дети не понимают конструкций с отрицанием, даже в школьном возрасте им сложно поддерживать беседу, поскольку они не всегда понимают вопрос собеседника. Без коррекционного обучения на конец дошкольного возраста игровая деятельность у таких детей не становится ведущей. Действия с игрушками имеют предметно процессуальный характер: катание поезда, убаюкивание куклы, то есть многократное повторения одних и тех же движений, что не сопровождаются эмоциональными реакциями и речью. Общение со сверстниками у такого ребенка затруднено: он не умеет играть, не понимает и не соблюдает условия игры, не понимает правил сюжетно ролевой игры.

Дети с интеллектуальными нарушениями легкой степени, находясь в условиях дошкольных учреждений, имеют устойчивые трудности в освоении программного материала по развитию речи, элементарных математических представлений, рисования и тому подобное. Не получив специальной (коррекционной) педагогической помощи, ребенок оказывается не готовым к школьному обучению и, попадая в образовательное учреждение, сразу испытывает значительные трудности с почти всеми учебными предметами. Несмотря на трудности в формировании представлений и приобретения знаний и навыков, при условии организованного коррекционно-развивающего обучения и использования специальных методов, приемов и средств, дети с интеллектуальными нарушениями легкой степени имеют возможности для развития и обучения. У таких детей в основном сохранено конкретное мышление, они способны ориентироваться в практических ситуациях, у большинства из них эмоционально-волевая сфера сохранена больше, чем познавательная, они с удовольствием включаются в трудовую деятельность. Благодаря использованию специальных (коррекционных) педагогических методов, приемов, средств обучения большинство юношей и девушек с интеллектуальными нарушениями легкой степени на конец школьного обучения мало чем отличаются по своим психометрическим показателям от своих сверстников. В условиях специального обучения они смогут получить рабочую профессию и устроиться на работу. Такие люди дееспособные, потому общество признает их способность отвечать за свои поступки, наследовать имущество, участвовать в выборах и т.д.

Психическое развитие ребенка определяется развитием его ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, эмоций и волевых качеств. Именно от развития этих психических процессов зависит в дальнейшем формирование личности ребенка и эффективность его адаптации и социализации.

Основными показателями психического развития ребенка являются:

- развитие познавательной сферы (восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления) и речи;
- формирование системы личностных отношений (эмоций, потребностей, мотивов и т.д.);
- овладения деятельностью (предметно практической, игровой, учебной, трудовой и т.д.) [2, с. 28, 35.].

Дети с интеллектуальными нарушениями характеризуются особым развитием познавательной деятельности, которому присущ недостаточно высокий уровень произвольного внимания (способности сосредоточиться на том или ином задании), стойкости в восприятии и анализе явлений окружающей действительности. Как положительные, так и отрицательные эмоции такого ребенка характеризуются непосредственным активным проявлением в поведении (бурное проявление радости и недовольство, независимо от обстоятельств). Можно наблюдать определенную ограниченность потребностей ребенка, особенно познавательных, а также тех, что вызывают ее интерес к деятельности. Дети с интеллектуальными нарушениями успешно овладевают практическими действиями (особенно трудовыми) вследствие целенаправленного обучения и воспитания. Формирование умственных и практических действий осуществляется лишь благодаря специально организованной коррекционной работе, направленной на обучение и воспитание.

Для детей с нарушениями интеллектуального развития является характерным нарушение познавательной деятельности, проявляющейся в ограниченности восприятия, внимания, памяти, мышления, воспроизведении воспринятого и изученного. Такие дети могут иметь определенные ограничения в приобретении коммуникативных и социальных навыков. Эти ограничения предопределяют замедленный темп развития и обучения ребенка, однако он способен к обучению, но в собственном замедленном темпе и в ограниченном количестве.

На особенности развития ребенка в значительной степени влияет характер его отношений с окружением. Взрослый является очень важным человеком, который формирует его мировоззрение и восприятие. Особое значение отношений со взрослым приобретает в период дошкольного и младшего школьного возраста. Ребенок с интеллектуальными нарушениями специфически воспринимает социум и выражает эмоциональное отношение к нему. Постоянное активное привлечение взрослого к развитию ребенка будет способствовать его вхождению в социум, развития у него необходимых социально значимых качеств и волевых характеристик, что обеспечат ему активную осознанную позицию.

Очень важным является поощрение. Например, во время игры поощряйте ребёнка класть все больше кубиков, пока он не сможет построить башню полностью. Если вы обучаете ребенка складывать пазл, более полезной будет "обратная последовательность". Составьте все элементы картинки, кроме последнего. Пусть ребенок положит его сам и обрадуется, что получилось изображение. Похвалите ребенка за то, что он составил картинку. Постепенно поощряйте его, все активнее принимайте участие в игре. Важно при каждой возможности вызвать у него ощущение радости за свои успехи. Чем удобнее ребенку задания в начале обучения, тем охотнее он будет учиться дальше.

Центральное значение играет сенсорное развитие ребенка. Занятия сенсорного развития могут проходить в виде игры с дидактическими игрушками (пирамидками, кубиками вкладками и т.п.), двигательной игры, игры с правилами, обеспечивающее выделение свойств и отношений предметов. Решения задач по

сенсорному воспитанию предшествуют проведению занятий по конструированию, лепке, рисованию, поскольку ребенок должен определить свойства изображенных предметов. На занятиях могут быть использованы приемы, характерные для кукольного театра. Наряду с этим могут проводиться занятия в виде упражнений с раздаточным материалом вроде настольных игр, например, лото. Таким образом, формы работы очень разнообразны и позволяют взрослому, опираясь на невольное внимание ребенка, создавать у него положительное эмоциональное отношение к самим занятиям и к предметам, с которыми он действует. При этом предметы должны быть большими, яркими, красочными. Постепенно в течение занятий у ребенка формируется интерес к самим предметам и к деятельности с ними. Поскольку ведущей деятельностью дошкольника есть игровая деятельность, все занятия сенсорного развития должны проводиться не просто в игровой форме, а игровым методом. Например, взрослый проводит занятия, цель которого - научить ребенка сравнивать парные предметы в пределах двух. Перед ребенком нельзя поставить задачу научиться сверять парные предметы - это задача познавательная, учебная, а у ребенка еще не сформированы ни познавательные интересы, ни учебная деятельность.

Перед ребенком нужно поставить игровые задачи. При этом деятельность ребенка должна быть организована так, чтобы в ходе ее выполнения ребенок обязательно научился сверять парные предметы. Сенсорное развитие ребенка осуществляется поэтапно, от различия и выделения свойства, к использованию представлений о свойствах предметов в практической деятельности. Поэтому, важной является именно организация сенсорного воспитания в соответствии с этапами становления сенсорного развития.

Сенсомоторное развитие также является немаловажным аспектом развития ребенка. Ребенок с интеллектуальными нарушениями не проявляет заинтересованность к тактильному обследованию предметов и самостоятельно не поглощает движениями ощупывания. Во время выполнения задания на определение предмета на ощупь, ребенок может длительное время держать его в руке, не выполняя никаких движений, и соответственно, не может определить его форму, величину, выделить его части, фактуру и тому подобное. Без специально организованного коррекционного обучения тактильная чувствительность у таких детей не развивается. Органом соприкосновения служит рука. На коже конечных фаланг пальцев рук находится большое количество нервных волокон, что реагируют на касание. От скоординированных движений пальцев рук, целенаправленности и точности движений, последовательности действий зависит полнота и правильность ощущения, что воспринимается. Соответственно, развитию тактильно-двигательных ощущений будут способствовать игры и упражнения на развитие мелкой моторики пальцев рук.

Для успешного обучения детей с интеллектуальными нарушениями, необходимо применять специальные методы и приемы обучения. При этом взрослый проявляет активную позицию, демонстрирует ребенку игрушки, пособия и, главное, способы действия с ними, сопровождая свои действия эмоциональными объяснениями. В работе с дошкольниками применяются действия за подражанием, действия по образцу и выбор по образцу, "жестовая инструкция", совместные действия взрослого и ребенка.

Для развития ребенка в повседневной жизни каждый шаг родителей должен работать на развитие и воспитание ребенка. Целесообразно, начиная с раннего возраста, общаться с ребенком, разговаривать с ним, предоставлять различную информацию в зависимости от возраста и состояния познавательных процессов, с помощью которых человек познает окружающий мир (восприятие, память, мышление, вешание и др.). Нужно обращать внимание ребенка и называть предметы, которые его окружают в вашем доме, которыми пользуетесь вы и ребенок во время питания (посуду), одевание (названия одежды), отдыха (кровать, стул, стол и др.), организации досуга, игровой деятельности (названия игрушек), прогулок, позже посещение различных заведений (поликлиника, зоопарк, магазин, цирк и т.д.). Называть действия, производимые ("будем кушать, одеваться", "берем ложку, тарелку, хлеб", "надеваем штанишки, рубашку и др.", "моем руки" и т.д.). Называть основные цвета предметов, с которыми непосредственно сталкивается ребенок. Во время прогулки называть животных, которые встречаются на улице, растения (это дерево, это цветок, это травка), здания (это дом, детская площадка), средства передвижения (машина, автобус, самолет, велосипед и др.). Ребенок должен знать и видеть, что каждый член семьи имеет определенные обязанности, выполняет временные или постоянные поручения. На это нужно обращать внимание ребенка и приучать его к выполнению элементарных поручений: сначала под руководством взрослого класть игрушки на место, поливать комнатные растения, складывать собственную одежду, убирать посуду со стола после еды, раскладывать ложки, ставить чашки. Ребенок должен принимать посильное участие в уборке жилища, наблюдать за приготовлением пищи. Необходимо давать информацию ребенку о продуктах питания: как называются, откуда что берется (овощи выращивают на грядках, фрукты - яблоки, груши и др. - растут на деревьях), что можно приобрести в магазине (хлеб, колбасы, сыр, конфеты). В процессе деятельности нужно обращать внимание ребенка на то, кто что делает ("Что я сейчас делаю?", "А ты что сейчас делаешь?"). После завершения работы нужно побудить ребенка рассказывать членам семьи, где он была, что делал, что видел ("Мы с мамой собирали на грядке огурцы", "Ходили в магазин, там купили хлеб" и т.п.). Важно учить ребенка задавать вопросы, чтобы получить информацию о предметах ("что это?", "как называется?", "где можно использовать?"), о животных, растениях, действиях взрослых или детей и др.

Есть дети с большими и меньшими учебными возможностями, а следовательно - и возможностями относительно усвоения учебного материала по различным предметам и овладение трудовых знаний и умений.

Как свидетельствует опыт работы специальных заведений, подавляющее большинство выпускников, которые успешно овладевали специальностью, могут быть трудоустроены. В частности говорится о труде на швейных предприятиях, стройке, фабриках по изготовлению и ремонту обуви, на деревообрабатывающих комбинатах, в парниковых хозяйствах и др. Необходимо отметить, что успешность социально-бытовой и трудовой адаптации детей с интеллектуальными нарушениями на производстве и в сфере обслуживания в значительной степени зависит от постоянной опеки и поддержки их родителей, семей, от дружеской помощи тех, кто работает рядом с ними.

Особенности детей с нарушениями интеллектуального развития определяются через расстройства таких операций, как анализ и синтез. Сущность анализа заключается в развитой способности ребенка к выделению содержательных и структурных характеристик связей между предметами окружающей среды. Младшему школьнику бывает достаточно сложно установить связь между обучением (урок) и соблюдением дисциплины на уроке. В результате недоразвитой способности мышления младшего школьника определять общее между обучением и дисциплиной на уроке можно наблюдать трудности, особенно на первых этапах обучения.

У ребенка с интеллектуальными нарушениями во время овладения школьными знаниями и умениями могут возникать определенные трудности. На начальном этапе (1 класс) – это обусловлено прежде всего, недифференцированностью познавательных процессов и отсутствием необходимого объема знаний и представлений об окружающем мире, что приобретается в течение дошкольного периода и составляет основу для последовательного освоения знаний, предусмотренных школьными программами по различным учебным предметам.

Опыт работы специальных заведений свидетельствует, что успешность коррекции обучения и развития младших школьников зависит от того, насколько к этому процессу привлекается семья [4, с. 87]. Именно семья должна быть заинтересована в том, чтобы обеспечить соответствующее педагогическое влияние для овладения ребенком нужными знаниями и умениями, которые в будущем будут способствовать социально-трудовой адаптации. Помня об этом, родители с первых шагов ребенка в школе должны внимательно следить за тем, какие трудности возникают в процессе освоения ребенком содержания отдельных учебных предметов. Необходимо сотрудничество с учителем, выработка общей стратегии относительно применения коррекционных средств для преодоления имеющихся трудностей. Чаще всего трудности связаны с обучением чтению, письму, математике. Чтобы успешнее помогать ребенку осваивать знания и не зависить требования, нужно: ознакомиться с требованиями к содержанию обучения, которые содержатся в программе по каждому предмету; поинтересоваться, как требования программы поданы в учебниках (содержание материала по объему, по форме подачи и др.). Разумеется, родители не должны брать на себя функции учителя в отношении обучения грамоте, письму или математике, поскольку для этого нужно обладать специальной методикой обучения таких детей.

Преодолевать трудности в обучении следует в форме игры. Например, можно вместе с ребенком придумывать слова, чтобы в начале был звук: "А" (апельсин, акула, акация), или называть слова из текста, начинающиеся на ту или иную букву, или подчеркивать слова, содержащие соответствующую букву. Полезно, прочитав текст в школьном учебнике по чтению, предложить ребенку ответить на вопрос: "О чем здесь говорится?", перечитать текст или предложить найти в нем те или иные слова, прочитав заголовок и тому подобное. Нужно вместе с ребенком рассматривать рисунки в учебниках, определять, что нарисовано, составлять вопрос к рисунку, предложения. Учить ребенка ставить вопрос к прочитанному тексту, к рассматриваемому рисунку, давать ответы на вопросы. Желательно вместе с ребенком читать детские книжки, смотреть кинофильмы, различные детские передачи, после чего проводить беседы (о чем была передача, кто из персонажей фильма или книги понравился). Обязательно надо работать над обогащением активного словаря ребенка новыми словами, характеризующих качество, цвет, форму предмета, его назначения. Учить добирать слова к характеристике человека, предмета или обозначать словам поступки. Следует пытаться, в зависимости от года обучения ребенка, обучать его применять на практике полученные в школе знания. Например, когда ребенок научился читать, предложить ему прочитать на упаковках названия конфет, печенья, пищевых продуктов (круп, приправы и т.п.), название стиральных порошков, моющих средств и тому подобное. По совету учителя, надо помогать ребенку выполнять задачи по математике, решать задачи, выполнять письменные упражнения и тому подобное. В то же время нужно следить, едва ли не устают ребенок во время выполнения заданий. Как только что он начинает отвлекаться, нужно делать небольшой перерыв, менять вид деятельности. Для эффективного преодоления трудностей в обучении, родители должны систематически интересоваться тем, что изучали дети на уроках. Расспрашивая ребенка, ставя определенные вопросы, нужно учитывать возраст, настроение, эмоциональное состояние на данный момент, чтобы не обидеть его. Лучше приучить ребенка всегда рассказывать родителям о школьных событиях, успехах в учебе.

Одна из главных особенностей психологического развития ребенка в дошкольном детстве – формирование на этапе его завершения психологической готовности к школьному обучению, что определяется еще и как школьная зрелость [3]. Школьная зрелость делится на интеллектуальную, эмоциональную и социальную составляющие. Особое значение для младшего школьника имеет эмоциональная зрелость. Именно развитость у ребенка способности подчинять собственное поведение нормам и правилам школьной жизни – залог дальнейшего становления ребенка в роли школьника.

Эмоциональная зрелость предусматривает формирование произвольности психических процессов (памяти, внимания, восприятия, мышления), эмоций и поведения, другими словами это способность ребенка контролировать собственные импульсивные желания и потребности, проявления эмоций. Следует помнить, что в младшем школьном возрасте у ребенка могут быть проблемы с овладением правилами и нормам учебного процесса. Родители должны позаботиться о сохранении психологического здоровья и комфорте ребенка, предоставляя ему постоянную поддержку, помогая снимать эмоциональный накал, что возникает вследствие овладения учебной деятельностью и приобретения навыков соблюдения правил и норм. Ребенку надо позволять играть и прислушиваться к собственным нуждам и желаниям, расспрашивать, как он провел свой день, необходимо проводить с ним время на воздухе. В случае достаточно низкого уровня сформированности эмоциональной зрелости родителям целесообразно обратиться за помощью к психологу, поскольку несформированность эмоциональной зрелости может быть показателем наличия у ребенка негативных психических состояний (страха, тревоги, агрессии, депрессии).

Выводы. В целом, дети с нарушением интеллектуального развития – это та категория детей, которым требуется помощь в их развитии не только со стороны специалистов, но и семьи в большей степени. Процесс организации развития ребенка, подготовки его к школьной деятельности представляет собой грамотно выстроенную программу развития и применение знаний особенностей развития таких детей. Этот процесс позволяет отрабатывать умения и практические навыки выполнения простых и сложных видов деятельности; реализовать успешное овладение учебных программ; формировать личность ребенка и эффективность его адаптации и социализации.

Литература:

1. Блеч Г. О. Комплекс программно-методического обеспечения «Содержание коррекционно-направленного обучения и воспитание умственно отсталых детей в специальных дошкольных заведениях» (программа, методические рекомендации и дидактический материал по формированию представления окружающей среды) / Г. О. Блеч. – К.: 2012. – 96 с.
2. Гладченко И. В. Комплекс программно-методического обеспечения «Содержание коррекционно-направленного обучения и воспитание умственно отсталых детей в специальных дошкольных заведениях»

(программа игровой деятельности, методические рекомендации, дидактические материалы) / И. В. Гладченко. — К.: 2012. — 110 с.

3. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей. [Электронный ресурс] / Сара Ньюмен; пер. с англ. Н. Л. Холмогоровой. — 7-е изд. (эл.). — Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 242 с.). — М.: Теревинф, 2015.

4. Трикоз С. В. Комплекс программно-методического обеспечения «Содержание коррекционно-направленного обучения и воспитания умственно отсталых детей в специальных дошкольных заведениях» (программа сенсорного воспитания, методические рекомендации, дидактические материалы) / С. В. Трикоз. — К.: 2012. — 112 с.

5. Чеботарёва О. В. Комплекс программно-методического обеспечения «Содержание коррекционно-направленного обучения и воспитания умственно отсталых детей в специальных дошкольных заведениях» (программа трудового воспитания, методические рекомендации, дидактические материалы) / О. В. Чеботарёва. — К: Poligrand, 2012. — 110 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Панина Светлана Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук Архипова Суола Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы подготовки студентов программы магистратуры дефектологического образования к проектной деятельности. Представлены направления, формы и средства образовательного процесса, как разработка студентами учебных, исследовательских и социальных проектов.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, проект, проектная деятельность, дефектологическое образование, подготовка магистрантов.

Annotation. The article deals with the preparation of students of the master's program in defectology education for design activities. The directions, forms and means of the educational process are presented, such as the development by students of educational, research and social projects.

Keywords: pedagogical design, project, design activity, defectological education, training of undergraduates.

Введение. Согласно Национальному проекту «Образование» отечественной образовательной системе необходимы мобильные, конкурентноспособные, обладающие высоким уровнем профессионализма, управленческим и проектным мышлением педагогические кадры [3].

Подготовка современного магистранта в системе педагогического вуза требует совершенствование качества учебно-методического обеспечения. Реализация проектной деятельности магистрантами прописано в Федеральном государственном образовательном стандарте 3++ по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование. Согласно вышеназванному стандарту выпускник в соответствии с универсальными компетенциями должен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла (УК-2). Указывать на усвоения данной компетенции будет способность студента к формулированию на основе поставленной проблемы проектной задачи, во-вторых, реализацию проектного управления.

Общепрофессиональные компетенции указывают на способность выпускника проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации (ОПК-2); способность проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями (ОПК-3); способность проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОПК-6); способностью проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований (ОПК-8).

Проектная деятельность студентов дефектологического направления строится в учебной, научно-исследовательской и социально-значимой работе. Цель данного исследования изучить подготовку магистрантов дефектологической направленности к проектной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Проектирование мотивирует педагога к творческому поиску, исследовательской деятельности тем самым совершенствует профессиональное развитие. Именно владение технологией проектирования считается высшим уровнем профессиональной компетентности современного работника образования. Так Ибрагимов Г.И. справедливо отмечает, что в системе образования педагоги имеют дело с проектами разного уровня и иерархии [5].

В психолого-педагогической литературе нет единой трактовки «проектная деятельность педагога» (табл. 1).

Проектная деятельность педагога

№	Трактовка	Исследователи
1.	предварительная разработка этапов предстоящей деятельности; предположение идей, способов, приемов, алгоритмов решения; прогнозирование и моделирование результатов деятельности	Мирзоева М.М. [7]
2.	обеспечение профессиональной подготовки, создание такой организации педагогического взаимодействия, при которой достигается наибольшая эффективность образовательной организации	Беляева А.П. [2]
3.	Результат креативной, творческой или исследовательской деятельности	Маркова С.М. [6]
4.	Функция педагога не менее значимая, чем организаторская, гностическая или коммуникативная	Безрукова Е.С. [1]

Рассмотрев определения исследователей, считаем, что проектирование - целенаправленная деятельность педагогов по созданию проекта, представляющий собой, инновационную модель педагогической системы и ориентированный на более широкое применение.

Под готовностью магистранта к проектной деятельности понимается функциональное состояние, совокупность личностных качеств, знаний, умений и установок на выполнение проектной деятельности [4]. Специалисты представляют структуру готовности такими составляющими, как: личностный (личностные качества); когнитивный (познавательные процессы, знание о способах проектной деятельности); деятельностный (умения реализовать проектную деятельность). Критериями оценки готовности будущего магистра к проектной деятельности выступают: сформированность составляющих готовности (личностного, когнитивного и деятельностного) и целостность структуры готовности [9, 10].

Таблица №2

Структура проектной деятельности логопеда [4]

№	Наименование компонента	Содержание
1.	Потребность	Зависит от социальных условий
2.	Мотивы	Обуславливают определение цели проектной деятельности
3.	Целеполагание	В рамках проектной деятельности цель определяется только самим субъектом
4.	Целевыполнение	Наполняется своим определенным содержанием, формами, методами и средствами
5.	Саморегуляция	Предполагает регулирование проектной деятельности субъекта, выступает информационным процессом

Формирование проектной деятельности студентов имеет непрерывный характер в процессе теоретического и практического обучения. Так в учебном плане магистерской программы «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с проблемами в развитии» кафедры специального (дефектологического) образования Педагогического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» реализуется дисциплина «Управление проектами». Цель данного курса вооружить магистрантов знаниями о сущности управления проектами, умениями принимать организационно-управленческие решения, навыками разработки педагогических проектов. Изучаются типы педагогических проектов, разработка и технология создания проектов, менеджмент качества проектов.

Во время учебного процесса формирование проектной деятельности также реализуется через решение проблемных и кейс-задач, выполнение индивидуальных и групповых творческих заданий, разработку учебных проектов.

Продуктом проектной деятельности будущего магистра является проект, сущность которого зависит от специфики его профессиональной деятельности, которая в условиях современной системы педагогического образования в России становится все более сложной и разносторонней. Поэтому по окончании дисциплины магистранты разрабатывают педагогические проекты, как: «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с ОВЗ в условиях ДОО», «Планирование и организация работы с детьми с ОВЗ и их социализация», «Особый ребенок в семье», «Подготовка особого ребенка к школе (проект «С улыбкой в школу»)), «Семейный клуб» для детей с ОВЗ и родителей», «Программа работы с родителями имеющих детей с ОВЗ», «Создание специализированной психологической службы по оказанию помощи детям с ОВЗ и их родителям», «Организация постоянного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребенка с ОВЗ», «Повышение качества подготовки специалистов для работы с детьми с ОВЗ», «Социальное партнерство в работе с детьми с ОВЗ» и др.

Например, проект Петровой Д. (группа М-СДРП-19 ПИ СВФУ) «Вместе» разработан с целью формирования социализации и межличностного общения детей с умственной отсталостью посредством внеурочной творческой деятельности. В рамках проекта дети совместно с родителями обучаются средствам ИКТ-технологиям, учатся работать с дополнительной литературой. Проект Ядреевой Д. (группа М-СДРП-19) «Лекотека для детей раннего возраста с ОВЗ» разработан для ранней коррекции детей с ОВЗ помогает избежать усугубления ситуации. С этой целью проект предполагает создание лекотеки для детей раннего возраста с ОВЗ (от 1 года до 3-х лет), которые не посещают детский сад. Лекотека представляет собой предметно-развивающую среду, ориентированную на стимуляцию игровой деятельности, выявление и

коррекцию особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья в раннем возрасте; так же организуется естественное взаимодействие ребенка с членами семьи, в процессе которого формируются базовые структуры личности и развитие различных психических процессов. Организация Лекотеки дает возможность семьям получить своевременную помощь в раннем выявлении характера и степени нарушения, определить индивидуальный путь развития и коррекции ребенка, научить родителей взаимодействовать с ребенком, чтобы активизировать его развитие. По сути деятельности Лекотеки, все взаимодействие происходит в игровой и дружественной форме с возможностями продолжить развитие в домашних условиях, т.е. сплачивает семью, улучшает семейный климат.

Булдакова А. (группа М-СДРП-19) разработала исследовательский проект «Сенсорное воспитание детей раннего возраста с нарушениями слуха в условиях службы ранней помощи». В проекте апробированы методики Николаевой Т.В., Макото Шичидой, М. Гмошинской и С. Лупан, что свидетельствовали об эффективном результате по выявлению уровня и по развитию сенсорного воспитания детей раннего возраста с нарушениями слуха. Проект ««Привет, малыш!» Тарабукиной А.В. (группа М-СДРП-19) рассматривает проблему как «Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации детей раннего возраста с ОВЗ к условиям службы ранней помощи».

Во время прохождения учебной проектно-технологической практики в службе ранней помощи магистранты знакомятся с деятельностью специалистов по коррекционно-развивающему направлению, изучили документацию. На основе результатов психолого-педагогического обследования детей раннего возраста с проблемами в развитии составляют проекты индивидуально-ориентированных образовательных программ на обследованных детей, включающие в себя коррекционно-развивающие занятия, домашнее визитирование, взаимодействие с родителями детей. Студенты в течение проектно-технологической практики реализовывают составленные ими индивидуально-ориентированные образовательные программы, где формировались профессиональные компетенции по проектированию и осуществлению коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста с ОВЗ с использованием инновационных психолого-педагогических технологий. В дневнике практики указывают не только содержание, но и анализ проделанной работы, что способствует лучшему осмыслению и экспертной оценке реализации проектов индивидуально-ориентированных образовательных программ в службе ранней помощи.

Проектная деятельность является основополагающей базой в научно-исследовательской работе студента. Научные изыскания магистрантов дефектологического направления строятся на основе спроектированной нормативной модели исследования. При выборе тем научного исследования большое внимание уделяется региональным аспектам коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с ОВЗ. Так, исследование Степановой Н. направлено на изучение вопроса влияния билингвизма на построение взаимодействия логопеда с родителями по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста. Нормативная модель данного научного исследования спроектирована с учетом диагностики доминантного языка у детей, повышения компетентности родителей с учетом результатов речевого обследования.

Одним из актуальных вопросов является ранняя помощь детям с кохлеарной имплантацией, в связи с этим исследовательский проект Соловьевой Т. рассматривает особенности познавательного развития у детей раннего возраста с нарушениями слуха. Нормативная модель исследования студентки строится по двум основным направлениям: коррекционно-педагогическая работа с детьми раннего возраста с нарушениями слуха и взаимодействие с семьей по повышению педагогической компетентности.

Проектно-исследовательская работа студентов магистратуры, обучающихся по программе «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с проблемами в развитии» прежде всего, строится на семейно-центрированном подходе, где центральное место занимают детско-родительские отношения [8]. При построении проектной деятельности особое внимание уделяется изучению семейного воспитания, специфическим особенностям психического развития, а также повышению педагогической компетенции родителей.

Проектная деятельность в социальной жизни является еще одним направлением, где студенты могут проявить многогранность своей личности, организаторский, творческий потенциал, свое духовно-нравственное начало и многие другие качества, необходимые для педагога-дефектолога. Социальный проект «Подари детям праздник» включает в себя ежегодный Новогодний утренник, организованный силами студентов кафедры специального (дефектологического) образования. Данная проектная деятельность имеет целью помощь детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, детям с ограниченными возможностями здоровья. В подготовительный этап социального проекта входят разнообразные виды деятельности: благотворительная акция по сбору подарков и призов, где активную роль принимает профессорско-преподавательский коллектив педагогического института, составление сценария, декорирование помещения, ежедневные многочасовые репетиции, поиск и пошив костюмов. Само новогоднее представление дает возможность студенту погрузиться в незабываемый яркий мир детских эмоций, которые к великому сожалению, могут быть омрачены слабым состоянием здоровья, лишением родительской любви и заботы. Данный проект носит гуманитарную направленность, который воспитывает в студентах эмпатию, сплоченное студенческое содружество, организаторские способности, творческое начало.

Проектная деятельность в социально-значимых процессах осуществляется не только в развлекательно-досуговых мероприятиях для детей с ОВЗ, но и в помощи при организации олимпиад для школьников с особыми образовательными потребностями, благотворительных акциях.

Проектная деятельность является связующим звеном теории и практики в учебной, научно-исследовательской, социальной деятельности студента-дефектолога. Успешность проекта зависит, прежде всего, от глубины изучаемого вопроса, от верно составленного плана деятельности, который вбирает в себя множество факторов, а это в свою очередь, дает целостное понимание проблемы. Именно в проектной деятельности важную роль играет самоорганизованность студента, осознанное отношение к обучению. Проектная деятельность вносит в образовательный процесс гностический характер.

На современном этапе качественно меняются требования к деятельности педагога, и одним из основных запросов является умение проектировать развивающую социальную среду детей с ОВЗ, способность осуществлять личностно-ориентированное обучение.

Мониторинг результатов трудоустройства и занятости выпускников педагогов-дефектологов показывает высокую обеспеченность работой. Положительные отзывы работодателей свидетельствуют об

удовлетворенности профессиональными компетенциями выпускников, в формировании которых ведущую роль играет проектная деятельность.

Выводы. Проектная деятельность является одним из основных образовательных средств в компетентностной модели подготовки будущих педагогов-дефектологов, которая осуществляется в трех основных видах деятельности: учебной, научно-исследовательской и социально-значимой.

В учебном процессе проектная деятельность формируется при решении проблемных и кейс-задач, выполнении индивидуальных и групповых творческих заданий, разработке учебных проектов. В научно-исследовательской деятельности при выполнении курсовых работ, проектировании коррекционно-развивающих программ для детей с ОВЗ на проектно-технологических практиках, написании магистерских диссертаций. В социально-значимой деятельности проектируется работа для организации развлекательно-досуговых мероприятий для детей с ОВЗ; подготовке и проведении олимпиад для школьников с особыми образовательными потребностями; благотворительных акций, направленных на индивидуальную помощь детям со сложными нарушениями в физическом и интеллектуальном развитии.

Одним из основных критериев сформированности у выпускников магистратуры дефектологического направления универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций является положительные отзывы работодателей, а это в свою очередь свидетельствует о развитой способности молодого специалиста к проектной деятельности.

Литература:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург г: Деловая книга, 1996. - 344 с.
2. Беляева А.П. Методология и теория профессиональной педагогики. СПб., 1999. - 480 с.
3. Национальный проект «Образование» [электронный ресурс] // Режим доступа: <https://obraz.tmbreg.ru/images/doc/proekt/2018/NPO081018.pdf>
4. Жаркова Ю.В. Методика исследования готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности [Электронный ресурс] // Grapev-online. – 2017. – №9. – Режим доступа: <http://journal.mrsu.ru/arts/metodika-issledovaniya-gotovnosti-budushhego-uchitelya-logopeda-k-proektnoj-deyatelnosti> (дата обращения 02.05.2020).
5. Ибрагимов Г.И. Многофункциональный центр прикладных квалификаций: понятия и сущность // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 1. С. 6-10
6. Маркова С.М., Горлова В.Г. Подготовка педагога профессионального обучения к проектной деятельности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) Modern Research of Social Problems. 2015 №4 (48). С. 21-28.
7. Мирзоева М.М. Сущность проектной деятельности педагога профессионального обучения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 3. С. 173-180.
8. Разенкова Ю.А., Коваленко Ю.Ю. Выявление проблем в развитии раннего возраста // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. № 2. С. 54-60.
9. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В. Сущность и значение проектной деятельности для современных дошкольных образовательных организаций // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 6. – С. 261-265; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37068> (дата обращения: 23.04.2020).
10. Харченко Н.К. Технологическая модель профессиональной подготовки логопеда в педагогическом вузе. Автореф.к.пед.н. Ставрополь, 2003. - 24 с.

Педагогика

УДК 371

докторант Переверзев Марк Владимирович

Гуманитарно-педагогической академии (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА И ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТУРИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье изучаются проблемы совершенствования современного профессионального туристского образования. В работе определены основные теоретические аспекты его реализации в современных экономических и социокультурных условиях, а именно: цель, задачи, компоненты (этапы) профессиональной подготовки, компоненты содержания профессионального образования, дидактические принципы, закономерности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка менеджеров туристической сферы и гостиничного сервиса, система высшего профессионального образования, теоретические основы, методологические подходы, профессиональная компетентность, готовность к профессиональной деятельности, компоненты профессиональной подготовки, компоненты содержания профессионального образования, принципы.

Annotation. The article examines the problems of improving modern professional tourism education. The paper defines the main theoretical aspects of its implementation in modern economic and socio-cultural conditions, namely: the purpose, objectives, components (stages) of professional training, components of the content of professional education, didactic principles, laws.

Keywords: professional training of managers of tourism and hotel services, the system of higher professional education, theoretical foundations, methodological approaches, professional competence, readiness for professional activity, components of professional training, components of the content of professional education, principles.

Введение. Сегодня государство и общество, переживающее постиндустриальный период своего развития, нуждается в специалистах, стремящихся к накоплению опыта решения проблем и нестандартных задач, опыта общения и взаимодействия, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру и себе самому. Современный специалист сферы туризма и гостиничного сервиса должен обладать умением учиться

и переобучаться по мере потребности, находить нестандартные пути решения профессиональных проблемных ситуаций, владеть широким спектром компетенций, позволяющим ему осуществлять все направления полифункциональной профессиональной деятельности на высоком уровне [3]. Именно такой специалист необходим сегодня туристской индустрии для ее успешного функционирования и развития, что отразится на повышении уровня экономики страны, рейтинга Российского государства на мировом рынке туристических услуг.

Подготовка такого специалиста требует совершенствования системы профессионального образования, реализации его на качестве новом уровне в контексте инновационной парадигмы образования, разработки эффективной методики, что недостижимо, по нашему мнению, без обоснования методологических основ реализации профессиональной подготовки будущих менеджеров сферы туризма и гостиничного сервиса, изучения теоретических аспектов ее разработки и осуществления.

Изложение основного материала статьи. Г.Э. Казарян уточняет, что современное профессиональное туристическое образование ориентировано на освоение шести видов туристического опыта:

- эффективной практической туристической деятельности;
- познавательного туристического опыта;
- социального взаимодействия;
- нравственно-этического опыта поведения туриста;
- духовного опыта личности;
- опыта рефлексующего сознания [6].

Ведущей методологической основой осуществления профессионального образования будущих специалистов в области туризма и гостиничного бизнеса выступает компетентностный подход как определенный уровень функциональной грамотности [1].

По мнению А.В. Ильиной, данный подход представляет собой приоритетную направленность на цели-векторы образования:

- обучаемость;
- самоопределение;
- самоактуализацию;
- социализацию;
- развитие индивидуальности [5].

Наряду с компетентностным подходом, систему методологии профессиональной подготовки менеджеров туристической индустрии составляют деятельностный, системный и личностно-ориентированный подходы [7].

Так, исходя из вышеизложенного определим основную цель реализации профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма и гостиничного сервиса: формирование профессиональной компетентности и готовности студентов к реализации полифункциональной профессиональной деятельности на высоком уровне эффективности [2].

Обозначенная цель требует решения следующих задач:

- сформировать систему психолого-педагогических, естественнонаучных, гуманитарных, профессионально-практических туристических знаний;
- сформировать ценностное отношение к организации профессиональной деятельности в сфере туризма и ответственное отношение к ее участникам;
- сформировать навыки по организации различных форм туристической деятельности;
- сформировать адекватную общую и профессиональную самооценку.

Исходя из указанных задач, определим основные компоненты (этапы) компетентностной подготовки будущих специалистов сферы туризма и гостиничного сервиса:

- когнитивный (наличие системы общих и специальных знаний, умений и навыков);
- ценностно-мотивационный (потребность в осуществлении профессиональной деятельности и желание добиться успеха, чувство ответственности за организацию данной деятельности);
- функционально-деятельностный (владение методикой организации направлений туристической деятельности, готовность к профессиональной деятельности);
- рефлексивный (умение объективно оценивать собственные силы, возможности и результаты своей деятельности; результаты личного опыта профессиональной деятельности в туристической индустрии) [4].

На основе анализа программ и требований современного рынка труда в сфере туристической индустрии, а также результатов современных исследователей [10] определим основные компоненты содержания современной профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма и гостиничного сервиса (см. таблицу 1).

Компоненты содержания современной профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма и гостиничного сервиса

№ п/п	Компонент содержания профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма и гостиничного сервиса	Содержание компонента
1	Социальный компонент	Формирование ответственности, толерантности, культуры, знаний в области иностранных языков, этического поведения, поликультурной компетентности
2	Информационный компонент	Формирование навыков владения новыми информационными технологиями, достоверной информацией по интересующим вопросам, иностранными языками
3	Экологический компонент	Формирование знаний общих законов развития общества и природы, взаимосвязи человека и окружающей среды, развитие экологически чистого пространства, экологической ответственности за профессиональную деятельность, компетенций природосообразного поведения
4	Аутокомпетентностный компонент	Формирование навыков управления и саморегулирования волевой и эмоциональной сферами, технологиями преодоления «профессионального сгорания», рефлексивных навыков

Реализация эффективной профессиональной подготовки будущих менеджеров туристической сферы должна базироваться на ряде дидактических принципов, эффективность которых подтверждена современной педагогикой высшего профессионального образования. В рамках данного исследования педагогическую категорию дидактических принципов будем понимать в значении исходных положений, которые «определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы в соответствии с целью воспитания и обучения, образуют концепцию дидактического процесса, и одновременно являются компонентами единой системы» [9, с. 440].

К ведущим дидактическим принципам организации профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма и гостиничного сервиса исследователи относят следующие:

- принцип научности;
- принцип доступности;
- принцип связи теории и практики;
- принцип единства группового и индивидуального обучения;
- принцип прикладной (практико-ориентированной) направленности обучения;
- принцип обучения и воспитания в коллективе;
- принцип безопасности при организации педагогического процесса [4].

По нашему мнению, обеспечение эффективной профессиональной подготовки будущих менеджеров туристической отрасли и гостиничного сервиса должно реализовываться на основе учета следующих закономерностей:

- преимущества практической деятельности над теоретическим в процессе обучения;
- создания в рамках образовательного процесса в высшей школе учебных ситуаций, максимально приближенных к деятельности менеджеров по туризму;
- учета индивидуальных особенностей студентов – будущих менеджеров по туризму;
- соблюдения последовательности учебных программ при переходе от начального этапа обучения к специализированному;
- учета концентрического подхода к овладению профильными учебными темами;
- обеспечения постоянного накопления студентами опыта организации и реализации направлений полифункциональной профессиональной деятельности в сфере туризма [8].

Эффективность реализации профессиональной подготовки будущих менеджеров сферы туризма и гостиничного бизнеса в современных условиях предусматривает интеграцию традиционных и инновационных технологий и методов обучения, а также направлений формального и неформального образования путем организации сетевого взаимодействия между учреждением высшего профессионального образования и предприятиями индустрии туризма.

Выводы. Таким образом, в современных экономических и социокультурных условиях возникает потребность в совершенствовании профессионального туристского образования. В этой связи необходима разработка методологических основ реализации профессионального образования будущих специалистов сферы туризма и гостиничного сервиса на качественно новом уровне.

По нашему мнению, реализация профессиональной подготовки будущих менеджеров туристической отрасли и гостиничного сервиса с учетом позиций компетентностного, системного, деятельностного и личностно-ориентированных подходов, обоснованных современной педагогикой высшей школы дидактических принципов, интеграции традиционного и инновационного подходов к организации учебно-воспитательного процесса в контексте формального и неформального образования, направленной на формирование профессиональной компетентности и готовности студентов к реализации профессиональной деятельности, позволит современным вузам выпускать действительно компетентных специалистов, конкурентоспособных на отечественном и мировом рынке труда в сфере туристической индустрии.

Литература:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетент-ностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

2. Бондаренко О.В. Формирование профессионально значимых качеств студентов – будущих специалистов по сервису и туризму: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 167 с.
3. Зорин И.В. Образование и карьера в туризме: Учебное пособие. – М.: Советский спорт, 2000. – 224 с.
4. Ивлева Л.Н. Методические основы организации учебного процесса в образовательных учреждениях туристского профиля: Дис. канд. Пед. наук. – М., 2000. – 133 с.
5. Ильина А.В. Формирование познавательной самостоятельности студентов среднего профессионального учебного заведения в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2008. – 29 с.
6. Казарян Г.Э. Особенности организации профессиональной подготовки менеджеров в сфере туризма на современном этапе модернизации образования // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1 (50). – С. 36-38.
7. Квартальнов В.А. Педагогическая концепция профессионального туристского образования // Актуальные проблемы туризма 2001. Концепции развития туризма: Сб. докл. и тез. сообщ. науч.-практ. конф., 4 янв. 2001 г. – М.: РИБ «Турист», 2001. – С. 89-100.
8. Квартальнов В.А. Теоретические основания становления и развития системы непрерывного профессионального образования в сфере туристической деятельности: Автореф. Докт. дисс. – М., 2000.
9. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. – В двух книгах. Книга 1. Общие основы процессов обучения. – М.: Владос, 2003. – 574 с.
10. Сулейманова З.З., Исаева З.Н. Особенности профессиональной подготовки менеджеров туризма в республике Дагестан // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 1.

Педагогика

УДК 371

кандидат технических наук, доцент Петрищев Игорь Олегович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова" (г. Ульяновск)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы модернизации современного российского образования и повышения качества образовательных услуг. В качестве методологических основ данного процесса в статье обоснованы и охарактеризованы гуманистический, гуманитарный, личностно-ориентированный, системно-деятельностный, компетентностный подходы.

Ключевые слова: модернизация образования, реформирование, совершенствование, повышение качества образовательных услуг, методологические основы, научные подходы, гуманистический, гуманитарный, личностно-ориентированный, системно-деятельностный, компетентностный подходы.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of modernizing modern Russian education and improving the quality of educational services. As the methodological basis of this process, the article substantiates and characterizes humanistic, humanitarian, personality-oriented, system-activity, and competence-based approaches.

Keywords: modernization of education, reform, improvement, improvement of the quality of educational services, methodological foundations, scientific approaches, humanistic, humanitarian, personal-oriented, system-activity, competence-based approaches.

Введение. Анализ результатов производителей образовательных услуг позволил теоретикам педагогической науки и стратегам государственной образовательной политики признать низкую эффективность системы образования, которая реализовывала свою деятельность в контексте знаниевой (репродуктивной) парадигмы. Так, возникла потребность модернизации всех ступеней образования. Потребность в модернизации теоретиками была признана относительно концептуального, содержательного и методического уровней его реализации.

Модернизация как сложный полицелевой и многофункциональный процесс требует в свою очередь разработки определенной методологической системы, на основе которой будут вноситься изменения в систему образования, направленные на его реформирование, совершенствование и повышение качества образовательных услуг, реализуемых современными образовательными организациями.

Изложение основного материала статьи. Модернизация образования в широком смысле, согласно определению М.В.Богуславского, понимается как «процесс формирования в системе образования способности постоянно и успешно адаптироваться к меняющимся условиям и задачам, создавать новые образовательные институты, модифицировать старые, формируя каналы для эффективного диалога между обществом и государством, развивая новый демократический тип взаимодействия в сфере образования» [3, с. 10].

Анализируя сущность модернизационных процессов в современном российском образовании, И.М. Ильинский определяет рассматриваемый нами термин как системное качественное изменение, включающее процессы, меняющие в силу новых задач доминанту развития внутреннего потенциала образования, а именно:

- интеллектуализацию учебно-познавательной деятельности;
- фундаментализацию образования;
- внедрение в систему образования инновационных процессов;
- информатизацию образовательного процесса;
- обращение к инновационным педагогическим технологиям и методам компьютеризации обучения.

По словам автора, модернизация образования предполагает широкую многоплановую трансформацию всех элементов учебно-воспитательной работы на принципиально новых идеях, методах, теориях, концепциях и моделях [5].

В.Г. Федотова отмечает следующие составляющие процесса модернизации образования:

- формы перехода от одной образовательной парадигмы к другой;
- механизмы, посредством которых осуществляется модернизация (реформы, контрреформы);
- трансформацию инструментов осуществления преобразований;
- ментальную готовность педагогического сообщества к соответствующим изменениям;
- распространение модернизации образования на другие сферы общественного сознания [11].

Процесс модернизации образования реализуется на основе учета положений определенных научных подходов. Проблемы концептуального обоснования реформирования и модернизации образования сегодня являются ведущими в педагогике.

Анализ трудов теоретиков современной педагогической науки позволяет определить ряд методологических подходов к решению проблемы модернизации российского образования на современном этапе его развития. Так, на основе изучения актуальных педагогических трудов заключим, что методологию модернизации современного отечественного образования составляют следующие подходы:

- гуманистический;
- гуманитарный;
- личностно-ориентированный;
- системно-деятельностный;
- компетентностный.

Обратимся к более подробному изучению указанных подходов и их роли при решении проблем модернизации современного российского образования и повышения качества образовательных услуг.

Обоснование гуманистического подхода как одной из методологических основ процесса модернизации образования обосновывается учетом тенденций и природой развития современного общества. Гуманистические ценности образования составляют основу общечеловеческой культуры и соотносятся с наиболее фундаментальными явлениями социальной структуры. В контексте модернизации образования гуманистические ценности обуславливают изменение авторитарно-дисциплинарной модели обучения и воспитания на личностно-ориентированную, сущностными признаками которой является:

- максимальная индивидуализация всех ее составляющих;
- создание условий для саморазвития и самосовершенствования личности;
- обеспечение личности сознательного определения своих возможностей и жизненных целей [2].

Помимо изложенного, обращение к гуманистическому подходу как методологической основе модернизации обосновывается ее сущностью и целями. Так, сущность модернизации связана с переходом от авторитарной к гуманистической парадигме обучения и воспитания; со смещением целевого и смыслового акцентов от развития государства на развитие личности; с изменением содержания учебных программ, форм и методов обучения в сторону приоритетов личности [9].

Обоснование в качестве одной из методологических основ модернизации гуманитарного принципа в образовании обосновано развитием технократического мировоззрения обществе. Как противодействие этому возникла необходимость формирования у представителей общества гуманитарного мировоззрения, ориентированного на общечеловеческие ценности. Такое мировоззрение у отдельного человека проявляется в следующих чертах личности:

- богатство потребностей;
- стремление к самореализации;
- компетентность;
- умения обнаружить нерешенные проблемы, преодолевать стереотипы;
- инициативность и гибкость;
- критичность и способность к рефлексии;
- ответственность перед обществом;
- ответственность за принимаемые решения;
- способность к компромиссу и т.д.

Решающая роль в формировании такой личности принадлежит образованию, так как оно по своей сути является гуманитарной системой.

Важным компонентом методологической системы модернизации российского современного образования выступает личностно-ориентированный подход. Его основная идея заключается в предоставлении обучающемуся максимально широких возможностей в обучении, что позволит ему в будущем оптимально адаптироваться к реальной действительности во всем ее многообразии и целостности и использовать на практике приобретенный опыт в различных социальных ситуациях.

Личностно-ориентированный подход предусматривает определение организационных форм учебных занятий, проверки, учета и оценки знаний, умений обучающихся, формулировку критериев оценки результатов обучения, труда учителей и образовательных организаций в целом.

Принцип личностно-ориентированного подхода делает возможным:

- построение гибких стратегий в организации и управлении самостоятельной учебной деятельностью обучающихся согласно существующих образовательных ресурсов;
- реализацию в образовании дифференцированного и индивидуального подходов;
- использование разнообразных форм, методов и средств обучения;
- установление обратной связи;
- построение эффективного субъект-субъектного взаимодействия [6].

Модернизация образования посредством данного подхода изменяет статус обучающегося, который превращается в субъект познавательной деятельности, что создает условия для развития его способностей, интересов, формирует педагогическое видение.

Стратегическим вектором модернизации образования является ее развитие на основе системно-деятельностного подхода, реализация основных положений которого позволяет создать условия для разностороннего развития, воспитания и социализации личности, которая способна к жизни в обществе и цивилизованному взаимодействию с окружающей средой, стремиться к самосовершенствованию и обучению в течение жизни, готова к сознательному жизненному выбору и самореализации, профессиональной деятельности и гражданской активности. Проектирование новых государственных стандартов на основе системно-деятельностного подхода дает возможность использовать в учебном процессе различные виды

деятельности, где субъект обучения занимает активную позицию, а деятельность является основой, средством и условием развития личности [1].

Ведущим научным подходом в системе методологии модернизации отечественного образования на современном этапе его развития признан компетентностный. Такое положение рассматриваемого подхода в системе методологических подходов модернизации указано в «Стратегии модернизации содержания общего образования» [10]. Важная роль данного подхода в реализации шагов по модернизации образования и повышению качества образовательных услуг связано, по мнению Г.И. Зимирева, с тем, что компетентностный подход, преодолев традиционные когнитивные ориентации образования, представив новое видение самого содержания образования, его методов и технологий, сможет стать механизмом создания обновленного образования как среды развития нового человека [4].

Компетентностный подход направлен на обновление содержания образования, раскрывает механизм реализации требований общества к обучающимся на различных ступенях образования.

Особую значимость компетентностный подход приобретает для решения проблем модернизации высшего профессионального образования. По мнению ученых, обращение к данному подходу позволит:

- гарантировать высокий уровень и результативность подготовки будущего специалиста;
- реализовать обновление содержания высшего образования;
- вооружить студенческую молодежь четко определенной системой профессиональных компетенций, которая обосновывается характером, уровнем и тенденциями развития всех сфер и видов жизнедеятельности человека и общества;
- усилить практическую ориентацию образования, выйдя за рамки ограничений триады «ЗУНов»;
- обеспечить способность выпускника вуза отвечать новым запросам рынка труда, иметь соответствующий потенциал для практического решения жизненных проблем, поиска своего «Я» в социальной структуре [7; 8].

соответствующий потенциал для практического решения жизненных проблем, поиска своего «Я» в социальной структуре [7; 8].

Выводы. Таким образом, современное российское образование переживает период модернизации. Успешность данного процесса обеспечивается методологическими основами, которые составляют научные подходы, в частности гуманистический, гуманитарный, личностно-ориентированный, системно-деятельностный и компетентностный.

Литература:

1. Аксенова Н.И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 140-142.
2. Борулава М.Н. Теория и практика гуманизации образования. – М.: Гелиос – АРВ, 2000. – 340 с.
3. Богуславский М.В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С. 5-20.
4. Зимирев Г.И. Социологические аспекты компетентностного подхода // сб. науч. тр. по материалам междунар. научн.-практ. конф. «Компетентностный подход как фактор повышения качества образования». – Чита: Изд-во ЗабКИПРО, 2010. – 141 с.
5. Ильинский И.М. Образовательная революция // М., 2002.
6. Ковалева О.И. Личностно-ориентированный подход в обучении студентов вузов. – Калуга, 2003. – С. 134-136.
7. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
8. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии, 2004. – №5. – С. 3-12.
9. Ли Яньхуэй. Гуманистическая направленность модернизации высшего педагогического образования в России и Китае. Диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Иркутск, 2007. – 202 с.
10. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 102 с.
11. Федотова В.Г. Типология модернизаций и способов их изучения // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 3-27.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Петрова Светлана Сергеевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которая приобретает все большую актуальность в период внедрения инклюзии в образовании. Автор раскрывает особенности процесса адаптации, социализации и социальной адаптации детей с ОВЗ, подходы к исследованию адаптации (А. Маслоу, Г.А. Балл, Г.М. Андреева, А.А. Реан и др.). Описываются компоненты социальной адаптации обучающихся с ОВЗ, такие как наличие адекватной самооценки, благоприятный психологический климат в группе, уровень сформированности коммуникативных навыков у обучающегося.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, социализация, этапы социальной адаптации: уравнивание, псевдоадаптация, приурочивание, уподобление, компоненты социальной адаптации, самооценка, навыков коммуникации.

Annotation. The article is devoted to the problem of social adaptation of students with disabilities, which is becoming increasingly important during the period of inclusion in education. The author reveals the features of the

process of adaptation, socialization and social adaptation of children with disabilities, approaches to the study of adaptation (A. Maslow, G.A. Ball, G.M. Andreeva, A.A. Rean, etc.). The components of the social adaptation of students with disabilities are described, such as the presence of an adequate self-esteem, a favorable psychological climate in the group, and the level of communication skills of the student.

Keywords: adaptation, social adaptation, socialization, stages of social adaptation: balancing, pseudo-adaptation, adaptation, likening, components of social adaptation, self-esteem, communication skills.

Введение. На современном этапе развития общества перед образовательными организациями стоит вопрос о создании условий для образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Речь идет не только об организации образовательного процесса, но и успешной социальной адаптации данной категории детей.

В ст. 5 п. 5. закона «Об образовании в Российской Федерации» говорится о создании необходимых условий для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, а также социального развития этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования.

Особенностью детей с ограниченными возможностями здоровья является не только ретардация, как замедление физического развития, уменьшение естественных потребностей в движении, игре, эмоциях, общении, но и состояние пассивности, эгоизма, неуверенности в себе. Указанные особенности осложняют социализацию обучающегося, а именно социальную адаптацию, представляющую собой процесс взаимодействия социальной среды и личности. В ходе такого взаимодействия коррелируют требования и ожидания его участников. В итоге социально адаптированная личность имеет определенный уровень сформированности социальных навыков поведения, общения, принятых в обществе.

Изложение основного материала статьи. Проблема социальной адаптации личности интересует исследователей в области психологии, социальной и специальной психологии и педагогики. В работах А.И. Ковалева, А.А. Реан, М.В. Ромм, М.В. Ростовцевой и др. рассматриваются вопросы адаптации личности в социуме. Л.И. Акатова, Ю.В. Серебrenникова и др. изучали социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья. В исследованиях Л.Н. Винокурова, Г.Ф. Кумариной и др. описаны особенности интеграции детей в общеобразовательную среду.

В широком смысле социальная адаптация — это возможность и умение соответствовать требованиям общественных отношений: бытовым, учебным, производственным и прочим, в которые вступает человек как субъект социальной деятельности.

Ряд авторов социальную адаптацию рассматривают как активное приспособление человека к изменившейся среде при помощи различных социальных средств. А.В. Петровский описывает, что индивид изначально обладает стремлением к внутренней цели. В соответствии с ней приводятся в действие все проявления его активности, раскрывается адаптивная направленность процессов и поведенческих актов. Сюда входят процессы приспособления индивида к природной и социальной среде, самоприспособления и другие [6, с. 192].

Адаптация в психологии изучается с различных сторон. Гуманистический психолог По А. Маслоу рассматривает адаптацию как динамический процесс взаимодействия личности и среды, и важным критерием успешности адаптации выступает степень интегрированности личности со средой [3, с. 27].

Г.А. Балл рекомендует, опираясь на понятие адаптации Ж. Пиаже о единстве аккомодации и ассимиляции, адаптацию рассматривать как единство взаимообусловленных противоположно направленных процессов уравнивания субъекта со средой [3, с. 28].

Адаптация - естественное состояние человека, которое проявляется в привыкании к новой деятельности, новым условиям жизни, новым социальным ролям и контактам [3, с. 27].

Для того, чтобы глубже понять сущность социальной адаптации необходимо развести понятия «социальная адаптация» и «социализация». Многие исследователи рассматривают социальную адаптацию как часть процесса социализации. Б.Д. Парыгин, И. А. Милославова считают, что социальная адаптация достигается и реализуется в ходе социализации, которая в широком смысле — это процесс становления и развития человека как общественного субъекта деятельности, общения и самосознания [4, с. 24]. Социализация — это процесс формирования навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе, который присущ любому человеку.

Различают первичную и вторичную социализации. Первичная - является основой для всего остального процесса социализации и проходит в основном в семье, где ребёнок получает первые представления об обществе, о его ценностях и нормах. Во вторичная социализации основой является образовательная организация, где обучающиеся действуют в соответствии с новыми правилами и обстановкой.

В обществе социализация направлена на выполнение задач:

1. Интегрирует индивида в общество и в различные социальные общности через усвоение им элементов культуры, ценностей и норм.
2. Способствует взаимодействию людей вследствие принятия ими социальных ролей.
3. Сохраняет общество, передает и производит культуру поколений через убеждения и показ соответствующих образцов поведения.

М.В. Ромм пишет, что социальная адаптация — это логический итог глобального процесса социализации, тогда как социализация - этап становления индивида и приобщения его к основным ценностям и нормам, социокультурным институтам для выполнения в будущем определенной социальной роли. Социализация формирует всю систему предпосылок социальной адаптации» [5].

Социальная адаптация в социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья заключается в активном приспособлении, усвоении социальных норм и требований социальной среды. Необходимым критерием и результатом эффективной социальной адаптации является самореализация, самоактуализация, саморазвитие личности в обществе.

Г.М. Андреева, А.А. Реан выделили четыре этапа социальной адаптации:

1. Уравнивание — минимальная степень включенности индивида в процесс адаптации к новой среде. Оно связана с узнаванием новой ситуации. Ребенок знакомится с новой для него обстановкой, коллективом, устанавливает контакты, изучает психологическую атмосферу.

2. Псевдоадаптация — сочетание внешней приспособленности к обстановке с отрицательным отношением к ее требованиям и нормам, противоречие между взглядами, ориентациями, интересами, убеждениями и реальными действиями или поведением. Ребенок знает, как он должен действовать и вести себя в новой среде, но в сознании не признает этого и, при возможности, отвергает принятую в этой среде систему ценностей, придерживаясь своей.

3. Принорование — признание и принятию основных ценностей через систему взаимных уступок.

4. Уподобление — изменение прежних установок, взглядов, ориентаций в соответствии с новой ситуацией, существенное изменение в моделях поведения.

Итогом социальной адаптации является достижение младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья равновесия с обществом с помощью постоянной выработки социально-значимых качеств. Внутренняя удовлетворенность ребенка собственной деятельностью в социуме, самоудовлетворенность собой, своей жизнью, в социальной адаптации выходит на первое место. Потому, главным критерием успешной социальной адаптации является высокая удовлетворенность от взаимодействия с социумом, самопринятие.

Двумерное измерение результата социальной адаптации предлагает А.А. Реан. Это соответствие требованиям социального окружения (внешний критерий) реального поведения человека и отсутствие ощущения угрозы, наличие внутренней комфортности (внутренний критерий). Автор подчеркивает, что «личностные характеристики во многом определяют успешность и неуспешность адаптации, и в то же время сама эта адаптация является мощным стимулом для развития личности» [5, с. 43].

Ю.Н. Казаков выделяет субъективные и объективные стороны адаптации [2, с. 13]. Субъективный процесс связан с убеждениями, с социально-психологическим развитием, личными качествами человека. В субъективном процессе проявляется активная роль человека, его желание или нежелание усвоить или изменить существующие социальные ценности.

Объективный процесс социальной адаптации заключается в том, что с рождения человек приобретает различные социальные особенности, определяющие и отражающие его место в общественных отношениях. В течение жизни идет непрерывный процесс адаптации через окружающую социальную среду (родители, друзья и др.) и различные социальные институты.

А.В. Сухарев, Ю. Н. Казаков и др. выделяют когнитивный, эмоциональный и практический механизмы адаптации личности.

Когнитивный механизм - психические процессы, связанные с познанием: восприятие, ощущение, представление, память, мышление, воображение.

Основой эмоционального механизма являются эмоциональные состояния и моральные чувства (озабоченность, беспокойство, сочувствие, одобрение, жалость, осуждение и др.).

Практический или поведенческий механизм - определенная направленная деятельность человека в социальной практике.

Механизмы социальной адаптации взаимосвязаны и включаются в работу при возникновении адаптивной ситуации, возникающей при переходе человека из одной среды в другую либо при изменениях в субъекте адаптации, которые делают невозможным им новых целей в прежних условиях среды.

Н.Н. Мельникова выделяет следующие условия возникновения адаптации:

- адаптация всегда предполагает взаимодействие объектов;
- взаимодействие разворачивается в условиях дисбаланса, несогласованности между системами;
- целью взаимодействия является некоторая координация между системами, степень и характер варьирующиеся в достаточно широких пределах;

— достижение цели предполагает определённые изменения во взаимодействующих системах [2, с. 229].

Б. Ф. Ломов обозначает, что основными составляющими психологического климата являются система межличностных отношений (симпатия, антипатия, дружба), общее настроение, психологические механизмы взаимодействия между людьми (подражание, сопереживание, содействие), общий стиль совместной деятельности, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство коллектива [7, с. 276].

Психологический климат – это совокупность психологических настроений, состояний, отношений людей в группе и коллективе (Г.М. Андреева).

Благоприятный климат в группе ощущается каждым как удовлетворенность отношениями с окружающими, своей деятельностью, ее процессом и результатами. Неблагоприятный климат переживается как неудовлетворенность взаимоотношениями в группе.

Благоприятная атмосфера в коллективе возникает, когда человек добивается успеха в деятельности, чувствует заинтересованность других, ощущает их поддержку и сам готов прийти к ним на помощь.

Благоприятная атмосфера в группе обусловлена индивидуальными психологическими особенностями ее членов. Степень уверенности ребенка в себе оказывает влияние на общий климат группы. Самоуверенные, как и неуверенные в себе субъекты могут создать в группе нервную обстановку. Еще одним важным фактором в формировании благоприятного климата в группе является умение уважать друг друга.

Отметим, что для младших школьников уровень социальной адаптации можно определить, опираясь на исследования Э.М. Александровской и С.М. Тромбах, которые предлагают определять уровень адаптации по успешности обучения (усвоение образовательной программы), степени принятия социальных норм поведения в микросоциуме, успешность социальных контактов и эмоциональное благополучие.

Я.Л. Коломинский и Е.А. Паньков в качестве критериев адаптации к успешному обучению и положению в структуре социальных взаимоотношений добавляют общественную активность обучающегося. Т.В. Дорожнев выделяет академическую, социальную и личностную адаптацию в школе.

Академическая адаптация - степень соответствия ребенка школьным нормам (принятие школьных норм поведения, выполнение требований педагога, освоение школьной программы). Социальная адаптация - это степень развития у ребенка коммуникативных навыков, умение решать конфликтные ситуации и достаточное количество социальных связей. Личностная адаптация — это степень принятия роли учащегося, проявляющаяся в адекватной самооценке, достаточном уровне притязаний, сформированности учебной мотивации.

Таким образом, компонентами социальной адаптации младшего школьника являются:

- принятие социальных норм поведения и действие в соответствии с требованиями, предъявляемыми к обучающемуся (либо занимающемуся по программе дополнительного образования);
- владение навыками коммуникации, бесконфликтного общения со сверстниками и взрослыми, имеет в классе друзей;
- адекватная самооценка;
- усвоение образовательной программы.

Особое внимание следует обратить на коммуникацию и самооценку обучающихся.

Г.М. Андреева, А.Б. Добрович, Н.В. Кузьмина и др. понимают под коммуникативностью степень овладения и развития определенных навыков коммуникации.

Навыки коммуникации — это осознанные коммуникативные действия учащихся и способность правильно строить свое поведение и управлять им в соответствии с задачами общения. Навыки коммуникации являются сложными навыками высокого уровня и включают элементарные коммуникативные умения - широкий комплекс умений, владение которыми обеспечивает полноценное включение обучающегося в общение.

Г.М. Андреева определила, что качество эффективной коммуникации является показателем развитости навыков коммуникации, необходимых для успешной социальной адаптации школьников. К основным показателям развитости навыков коммуникации относятся:

- речевая компетентность: умение говорить бегло, точно, конкретно, кратко;
- умение и желание слушать собеседника;
- внимание и восприимчивость к невербальной информации: жесты, мимика, поза;
- наблюдательность, умение замечать тонкие нюансы поведения;
- эмпатия: чувствительность к эмоциональному состоянию собеседников;
- гибкость: способность менять свое поведение в зависимости от ситуации;
- правильный выбор времени, окружающей обстановки, места для общения.

Для организации взаимодействия необходимы навыки коммуникации, от уровня развития которых зависит уровень социализации. Таким образом, развитие навыков коммуникации — один из компонентов социальной адаптации.

Следующий компонент социальной адаптации — адекватная самооценка. Адекватная самооценка один из показателей успешной социальной адаптации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. В.С. Сластенин отмечает, что самооценка является составной и неотъемлемой частью развития личности, и она влияет на формирование стиля поведения и жизнедеятельности человека, она во многом определяет динамику и направленность развития субъекта в целом [1, с. 345].

Важное значение в формировании самооценки имеет период младшего школьного возраста, так как на этом возрастном этапе появляются психические новообразования, расширяются виды деятельности и социальные контакты, создающие условия для формирования адекватной самооценки.

Самооценка младшего школьника — это интегральное качество личности, которое базируется на системе знаний о себе и своих возможностях. Проявляется данное качество личности в потребности и способности оценивать свое поведение, и обусловлено системой возрастных личностных новообразований.

А.В. Захарова выделяет два основных фактора, обеспечивающие условия развития самооценки: общение с окружающими (усваиваются способы оценивания, формы и критерии оценок) и собственная деятельность субъекта (происходит апробация данных способов) [1, с. 345].

У младших школьников можно выделить устойчивую адекватную, устойчивую завышенную, неустойчивую с неадекватным завышением или занижением самооценки. Младшие школьники с адекватной самооценкой - бодрые, обладающие чувством юмора, активные, способные к самостоятельному анализу своих действий, в том числе и ошибочных.

Младшие школьники с устойчиво завышенной самооценкой отличаются активностью и стремлением преуспевать в деятельности самостоятельно и без посторонней помощи (творческой, учебной, спортивной). У них преобладает уверенность в том, что они могут решить поставленные перед ними задачи.

Обучающиеся с завышено неустойчивой самооценкой склонны переоценивать свои силы и часто берутся за задачи, решение которых им не под силу.

Занижено неустойчивая самооценка проявляется у учащихся в чертах личности и поведении, нормальному развитию личности препятствует неуверенность в себе, повышенная самокритичность, для учащихся важно одобрение со стороны окружающих, которое способно поднимать их самооценку.

Следовательно, адекватный уровень самооценки формируется в процессе общения с социумом и является одним из показателей социальной адаптации младшего школьника.

Выводы. Таким образом, социальная адаптация - это стимул для развития личности, представляющий собой процесс взаимодействия личности и социальной среды, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Следовательно, показателями успешной социальной адаптации можно считать сложившиеся способы взаимодействия ребенка и социальной среды, уровень развития навыков коммуникации и уровень самооценки младшего школьника.

Литература:

1. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование детей [Текст] / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. — М.: Владос, 2004. — 349 с.
2. Евсеев, С.П. Адаптивная физическая культура: Учебн. пособие [Текст] / С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова. — М.: Советский спорт, 2000. — 240 с.
3. Дикая, Л.Г. Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований [Текст] / Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», — 2007. — С. 17-42.
4. Кузнецов, П.С. Уровни социальной адаптации [Текст] / П.С. Кузнецов // Материалы пятых саратовских чтений. — Саратов: Саратовский пед. инст-т, — 2012. — С. 17-19.
5. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика [Текст] / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2016. — 479 с.
6. Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект [Текст] / М.В. Ромм. — Новосибирск: Наука, 2012. — 275 с.

7. Серебrenникова, Ю.В. Модель организации образовательного процесса учащихся с нарушениями в развитии в общеобразовательной школе [Текст] / Ю.В.Серебrenникова // Вектор науки ТГУ. Серия «Педагогика и психология», — 2012. — № 2 (9). — С. 274-277.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики Петрова Людмила Андреевна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

доктор технических наук, профессор отделения

информационных технологий Берестнева Ольга Григорьевна

Томский политехнический университет (г. Томск)

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

Аннотация. В статье рассматриваются феномен готовности педагога к инновационной деятельности в аспекте его профессионального роста. Выделены критериальные характеристики профессионализма педагога. Раскрыта значимость готовности педагога в его профессиональном становлении.

Ключевые слова: инновация, готовность к реализации инновационной деятельности, компоненты готовности к инновационной деятельности, профессионализм, профессиональный рост.

Annotation. The article deals with the phenomenon of teacher readiness for innovation in the aspect of his professional growth. Criteria characteristics of the teacher's professionalism are highlighted. The significance of the teacher's readiness in his professional development is revealed.

Keywords: innovation, readiness to implement innovative activities, components of readiness for innovation, professionalism, professional growth.

Введение. Кардинальные изменения во всех областях социальной жизни, прогресс в науке и культуре, новые потребности в образовании, связанные с необходимостью повышения его качества, обострили проблему профессиональной компетентности педагога. На уровне профессионализма практически полностью сказывается насколько современны педагогические технологии, используемые педагогом в своей деятельности.

Готовность к инновационной деятельности играет особую роль в профессиональном становлении любого специалиста, в том числе и педагога. Профессиональная деятельность педагога сегодня считается уже неполноценной, если она строится только как воспроизводство однажды усвоенных методов работы, если в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования. Переход учебно-воспитательной работы педагога в инновационный режим сегодня рассматривается уже как закономерное явление, как показатель высшей ступени развития его профессионализма. В современных научных исследованиях и практике изучение профессиональной деятельности осуществляется в контексте рассмотрения вопросов введения инноваций в образовательный процесс.

Инновация в целом в современной системе образования имеет свою специфику, которая проявляется в том, что предметом инновационной деятельности является личность ребенка (неповторимая, развивающаяся, обладающая специфическими особенностями) и практика использования инноваций в учебно-воспитательном процессе; зависимость значимости инновационных изменений в педагогической деятельности от объективных условий в виде социального заказа, востребованности обществом; психологическая готовность педагога к использованию инновационных технологий в организации образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. В научных исследованиях проблемы профессионализма всё чаще поднимается вопрос о готовности специалиста, в частности педагога, к реализации инновационной деятельности. Под готовностью педагога к инновационной деятельности принято понимать «способность создавать, воспринимать, реализовывать новшества, а также своевременно избавляться от устаревшего, нецелесообразного» [13].

Профессионализм имеет широкий спектр проявлений, начиная от поверхностного знания, представления о профессиональной деятельности педагога и заканчивая формированием готовности к реализации инновационной деятельности, научно-исследовательскому поиску путей достижения высоких результатов педагогического труда. Изучение и анализ научно-педагогической литературы (С.Г. Григорьева, С.И. Зимин, А.В. Коптелов, А.К. Маркова, В.Н. Панова и др.) позволил определить содержание и уровни сформированности профессиональной позиции педагога [5; 11]:

- уровень первичного усвоения педагогического мастерства: знание и понимание особенностей педагогического процесса, умение его построить и привести в движение путем использования методик, средств, различных педагогических технологий, наличие профессионально значимых личностных качеств;
- уровень информационно-воспроизводящий, т.е. педагог умеет воспроизводить опыт других, использовать на хорошем методическом уровне лучшие образцы накопленного педагогического опыта;
- уровень рационализаторский – педагог проявляет личный творческий потенциал, рационализаторские способности в решении нестандартных педагогических задач;
- уровень научно-исследовательский – педагог умеет вырабатывать индивидуальный стиль деятельности в организации учебно-воспитательного процесса;
- уровень открытости для восприятия новшеств в образовании и осознания необходимости реализовывать инновации в образовательном процессе;
- уровень проявления готовности к использованию инноваций в учебно-воспитательной работе, что является предпосылкой эффективной деятельности, максимальной реализации возможностей, раскрытия творческого потенциала педагога.

Анализ научных публикаций учёных А.В. Лапшовой, О.Н. Калачниковой, Е.М. Крижовой, С.Б. Куликова и др., а также наблюдения педагогической практики показывают, что для эффективного обеспечения процесса непрерывного профессионального развития педагога — как преподавателя-специалиста в предметной области, как педагога-воспитателя, как педагога-исследователя, наконец, как педагога-новатора — необходимо наличие у педагога готовности к инновационной деятельности [6; 7].

Профессиональный рост, как восходящий вектор развития педагога, сопровождающийся изменением его личностного стиля, профессионального мировоззрения и профессиональной культуры, приводящий к устойчивому развитию профессионализма под воздействием внешних и внутренних факторов, как отмечает Н.Н. Лиханова, всегда сложен [8]. Тем более введение инноваций в педагогический процесс, который сопряжен с непрерывным преодолением противоречий между сложившимися привычками, профессиональными навыками с одной стороны и необходимостью, готовностью внедрять инновации в образовательный процесс, с другой стороны. Говоря о сущности профессионального развития педагога, мы разделяем точку зрения Л.М. Митиной, предлагающей в характеристике профессионализма рассматривать педагогическую направленность личности педагога [9]:

- направленность на обучающегося (содействие развитию его личности и актуализации его индивидуальности);
- направленность на себя (потребность в самосовершенствовании и профессиональной самореализации);
- направленность на содержательную сторону своей преподавательской деятельности (поиск новых методов, технологий, способствующих реализации требований ФГОС, отвечающих образовательным потребностям современного общества). Проявление готовности к инновационной деятельности, т.к. именно работа в инновационном режиме является основой профессионального роста.

Готовность к инновационной деятельности говорит о зрелости педагога, к использованию новых способов решения образовательных программ, к серьезной ломке профессиональных педагогических стереотипов, обращают внимание О.Ю. Демьянова, И.В. Осипенкова, Н.А. Разина, В.Н. Панова, Т.И. Сергеева и др. [2; 10; 11; 12]. Готовность к реализации инновационной деятельности рассматривается как важный феномен в профессиональном развитии педагога. Современные требования, предъявляемые ФГОС к качеству профессиональной педагогической деятельности, предполагают наличие инновационного компонента, как показателя высокого уровня профессионализма. Необходимость в инновационной профессиональной деятельности педагога в современных условиях развития общества, культуры, образования, по мнению некоторых авторов (М.И. Дири, С.В. Паниной, Т.И. Сергеевой, Т.А. Филимоненко и др.) объясняется рядом обстоятельств [4; 12; 14]:

- происходящие социально-экономические преобразования, обусловившие необходимость усовершенствования существующей образовательной системы с целью устранения противоречий между реальными и желаемыми характеристиками содержания предоставляемых образовательных услуг и потребностей обучающихся;
- усиление гуманитаризации содержания образования, увеличение воспитательной компоненты образования, требующие постоянного поиска новых педагогических технологий;
- неудовлетворенность собственной системой образования, свойственная современным государствам и как результат — поиск инновационных форм взаимодействия государства, образования, науки в целях решения общих задач образования;
- изменение отношения педагогов к самому факту освоения и реализации педагогических новшеств: если в прошлом в условиях жесткой регламентации содержания образовательного процесса педагог был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых технологий в организации учебно-воспитательной работы, то сегодня инновационная деятельность в образовании становится постоянной реальностью, приобретая исследовательский характер;
- вхождение образовательных учреждений в рыночные отношения, требующее наличие их конкурентноспособности, наблюдается настоящее развитие активной образовательной конкуренции.

В научных публикациях Е.Э. Воропаевой, О.Ю. Демьяновой, Н.Ф. Ильиной, Г.Е. Прохоровой и др. сформулирована модель готовности к реализации инновационной деятельности, представленная как совокупность личностно-профессиональных качеств педагога, способствующих эффективному решению задач образования, направленных на создание, освоение и распространение инноваций [1; 3; 5].

Модели готовности к инновационной деятельности многие ученые (Н.В. Ипполитова, Н.Ф. Ильина, Л.С. Подымова, В.А. Слестин, С.А. Трифонова и др.) раскрывают структуру готовности и динамику её развития, что позволяет представить целостный характер готовности педагогов к реализации инновационной деятельности. В структуру готовности авторы включают некоторые компоненты: мотивационный компонент (осознанное отношение к инновационным технологиям), личностный компонент (любопытность, креативность, работоспособность, умение анализировать и корректировать свою инновационную деятельность, способность к самоанализу), когнитивный компонент (знание, понимание специфических особенностей инновационных технологий, владение умениями их использовать) и деятельностный компонент (владение современными педтехнологиями, умение обосновать значимость предлагаемых в образовательный процесс нововведений) [5; 7].

Современный педагог, отмечают авторы, должен в совершенстве владеть профессиональной инновационной деятельностью, а это возможно, если в характеристике его профессионализма присутствуют такие показатели, как:

- понимание значимости инновационной деятельности в сравнении с традиционной; инновация воспринимается как личностная ценность и как качество образа жизни «инновационность»;
- творческие способности, а именно способности не только воспринимать новые представления и идеи, но и создавать нечто новое, оригинальное;
- специфические социально-психологические качества, предполагающие толерантное восприятие нового, отличающегося от собственных представлений, гибкость и панорамность мышления; немаловажным являются также целеустремленность, добросовестность, трудолюбие личности;
- стремление к новизне, владение знаниями об инновационных технологиях, владения умениями использовать новые формы и методы организации учебно-воспитательной работы; смелость претворять в жизнь новые идеи;
- стремление к саморазвитию.

Анализ исследований, раскрывающих ценностно-мировоззренческий аспект готовности к инновационной деятельности, мотивационный аспект, информационный, технологический аспект, позволяет рассматривать их с позиции уровня сформированности такой готовности:

- высший уровень, предполагающий полную готовность;
- высокий уровень, предполагающий достаточную подготовленность;
- средний уровень, предполагающий частичную готовность;
- низкий уровень, предполагающий отсутствие какой-либо готовности.

Становление готовности педагогов к инновационной деятельности неминуемо проходит определённые этапы получения профессионального опыта констатируется в научных публикациях [4; 6]:

- возникновение интереса и далее потребности в приобретении нового опыта (этап мотивационной направленности на развитие опыта);
- осуществление целенаправленного поиска необходимой информации (этап получения нового опыта);
- осмысление приобретённой информации с учетом реальных обстоятельств, возникших в ходе деятельности (этап рефлексивного осмысления опыта);
- реализация в своей профессиональной деятельности нового опыта, модернизация, учитывая незначительные изменения некоторых его элементов до создания авторской модели (этап применения опыта).

Выводы. На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что наблюдается выстраивание новой логики профессионального становления педагога. Сегодня профессиональный рост педагога во многом зависит от его понимания значимости инноваций в образовательном процессе, готовности к инновационной деятельности, проявления инновационной активности.

Литература:

1. Ворopaева Е.Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13880> (дата обращения: 21.01.2020).
2. Демьянова О.Ю. Теоретические подходы к оценке готовности педагогов к инновационной деятельности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-otsenki-gotovnosti-pedagogov-k-innovatsionnoy-deyatelnosti/viewer> (дата обращения: 03.08.2019).
3. Дири М.И. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6, № 2 (19). С.221-227. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-pedagoga-v-protssesse-ego-professionalnogo-stanovleniya/viewer> (дата обращения: 18.01.2020).
4. Зимин С.И. Инновационные процессы в профессиональном образовании: необходимость и проблематичность / С.И. Зимин, И.Е. Панова, Л.Н. Харченко // Модернизация системы непрерывного образования. – Махачкала: ДГПУ. 2009. С. 8-18.
5. Ильина, Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск. 2014. 42с. URL: <https://www.disscat.com/content/stanovlenie-innovatsionnoi-kompetentnosti-pedagoga-v-regionalnom-prostranstve-neprepryvnogo> (дата обращения: 23.12.2019).
6. Калачикова О.Н. Исследование содержания и этапов вхождения педагогов в инновационную деятельность [Текст] / О.Н. Калачикова // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 3 (16). С. 174-177.
7. Крижова Е.М. Исследование психологической готовности педагогов в контексте реализации в образовательном учреждении инновационной деятельности // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. №1. С. 25-30.
8. Лиханова, Н.Н. Индивидуальное ориентирование студентов инженерно-технического профиля на профессиональный рост.: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Н.Н. Лиханова. Чита. 2013. 26 с. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005543382#?page=1> (дата обращения: 23.09.2019)
9. Митина, Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения / Л.М. Митина // Вестник образования России. 2005. №7. С. 45-49
10. Осипенкова И.В. Инновации в современном образовании как результат реализации ФГОС // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 28. С. 262-264. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56536.htm> (дата обращения: 11.03.2020)
11. Панова В.Н. Повышение профессионального уровня педагогов как необходимое условие повышения качества образования // Образование и воспитание. 2020. №1. С. 46-48. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/154/4788/> (дата обращения: 10.05.2020)
12. Сергеева Т.И., Панина С.В. Готовность учителя к инновационной деятельности в условиях реализации ФГОС // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 1. С. 117-119.
13. Топилина Н.В. Проектная культура как основа готовности к инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Таганрог. 2006. 23 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003276718> (дата обращения: 17.10.2019)
14. Туякова Б.С. Инновационная деятельность педагога [Текст] / Б.С. Туякова // Вестник «Орлеу»-kst. 2015. № 4 (10). С. 130-134. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-pedagoga-2/viewer> (дата обращения: 06.12.2019)

УДК 316

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель 100 кафедры
общевоенных дисциплин Пирогланов Шамсуддин Шахретович**
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);
курсовой офицер-преподаватель Сабалин Дмитрий Андреевич
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);
курсовой офицер-преподаватель Грициенко Дмитрий Андреевич
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар)

О ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАЧЕСТВЕННО НОВЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В АСПЕКТЕ ГЛОБАЛЬНОЙ ДИДЖИТАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки специалистов новой формации, обусловленная глобальными трансформациями всех сфер жизнедеятельности современного общества с учетом перехода на платформу цифровизации, что обуславливает пересмотр всей дидактической платформы образовательной среды, качественно новых запросов к выпускникам высших учебных заведений, владеющих не только «твердыми и мягкими» навыками, но и цифровой грамотностью высокого компетентностного уровня.

Ключевые слова: цифровизация, профессиональные умения и навыки, диджитал-навыки, требования к Soft Skills и Hard Skills, персонализация обучения, цифровая реальность, большие данные, базовые компетенции диджитал-сферы.

Annotation. The article deals with the problem of training specialists of a new formation, caused by global transformations of all spheres of life in modern society, taking into account the transition to the platform of digitalization, which causes a revision of the entire didactic platform of the educational environment, qualitatively new requests to graduates of higher educational institutions who possess not only "hard and soft" skills, but also digital literacy of a high competence level.

Keywords: digitalization, professional skills, digital skills, requirements for Soft Skills and Hard Skills, personalization of training, digital reality, big data, basic competencies of the digital sphere.

Введение. Сегодня понятия «твердых» и «мягких» навыков стали употребляться повсеместно. Однако даже в профильной бизнес-среде нередко возникают спорные моменты в их интерпретации. Под Hard Skills подразумевают исключительно профессиональные умения. Например, для программистов - разработку сайтов, для копирайтеров - написание рекламных слоганов и текстов, для дизайнеров - создание графического контента и т.д. Soft Skills - навыки, тесно связанные с личностными качествами сотрудника. Они не относятся напрямую к выполнению трудовых обязательств, но могут решающе влиять на результаты работы. Например, умение располагать собеседника при общении, находить компромиссы, работать в команде, брать на себя ответственность, эффективно распределять рабочее время, устранять вредные привычки и развивать полезные.

Очень часто требования работодателей к своим будущим сотрудникам сопровождаются следующими компетентностными тезисами: «Примем на работу человека с креативным мышлением», «нас интересует проактивный специалист», «безответственным кандидатам просьба не беспокоить». За ними как раз и скрываются требования к Soft Skills.

Однако, даже самые серьезные и решительные кандидаты порой недооценивают эти требования, воспринимают их как формальность делового письма. Это большое заблуждение, которое в дальнейшем нередко приводит к расхождению внутрикорпоративных взглядов и трудностям исполнения профессиональных обязательств. Сегодня все чаще речь идет о совершенно новой компетентностной модели выпускника вузов, которые владели бы не только базовым набором компетенций, но и навыками в области анализа данных и веб-аналитики. Цифровизация образования делает эти задачи приоритетными, а в «диджитал-сфере» работа без сбора и качественного анализа информации - устаревший и неэффективный подход.

В условиях слишком быстрого развития технологий получение актуальных компетенций становится особенно важным, чтобы оставаться востребованным специалистом в своей области. Поэтому персонализация обучения, его интерактивность и фокус на получение конкретных навыков для учащихся лежат сейчас в основе стратегии современной системы образования.

Изложение основного материала статьи. В 1971-1991 гг. в США проходила масштабная кампания по подбору сотрудников для дипломатической информационной службы Государственного департамента. На протяжении 20 лет в ней активно участвовал американский психолог Дэвид Макклелланд. Он исследовал содержание компетенций и искал оптимальные методики их оценки. Одним из значимых результатов его работы стало появление международной классификации навыков - их деление на Hard Skills и Soft Skills.

В конце прошлого века ученые Гарвардского университета пришли к выводу, что Soft Skills станут главным отличием востребованного специалиста. Они составили «портрет» идеального кандидата. На их взгляд, добиться успеха в карьере сможет тот, кто имеет 80% Soft Skills и всего 20% Hard Skills. Эксперты отметили, что осваивать эти навыки необходимо со школьной скамьи, и спрогнозировали к 2020 году массовую потерю рабочих мест из-за неразвитых «мягких» навыков.

В эпоху перехода к глобальной цифровизации делать свою работу по шаблонному алгоритму - проигрышный вариант. Профессионализм сотрудника сегодня в немалой степени измеряется его «мягкими» навыками: умением нестандартно решать задачи, максимально оптимизировать свои ресурсы и производить нужное впечатление на окружающих. Поэтому, для того, чтобы быть конкурентоспособным и оставаться незаменимым (в особенности автоматизированными машинами-роботами), современным студентам нужно осваивать Soft Skills [1].

Сегодня реальность меняется настолько стремительно, причем эти процессы зачастую не связаны с экономическими или геополитическими реформами. Инновации современных реалий все чаще озвучиваются в ежедневном лексиконе: большие данные, блокчейн, искусственный интеллект, диджитализация, масштабность поисковых систем, мобильные технологии, машинное обучение, цифровой директор и др. Масштабирование секретов выживания сегодня эксплицировано в адаптивность к изменениям. Среди факторов, влияющих на изменения можно назвать неопределенность, сложность, многообразие. Механизмы адаптации к этому связаны с навыками когнитивной гибкости, способности и мотивации к обучению на протяжении всей жизни и к развитию эмоционального интеллекта. По сути личностный профиль компетентного профессионала новой цифровой реальности – это наличие духа соперничества; креативности; любознательности; способности критически мыслить; озабоченности материальным успехом; порядочности; честности; умения работать в команде; инициативности; независимости; интеллектуальной развитости. В связи с цифровизацией каждая профессиональная среда будет требовать от сотрудника навыки Soft Skills, необходимые для карьеры в digital, потому что сегодня сфера digital проникнет во все аспекты трудовой деятельности, это одна из самых быстро развивающихся сфер, именно поэтому наличие «мягких» навыков помогает ее специалистам легко принимать изменения и быстро адаптироваться к новым условиям работы [2].

Российская компания интернет-рекрутмента HeadHunter назвала самые популярные Soft Skills, которые российские работодатели ожидают видеть в потенциальных кандидатах (рис.).

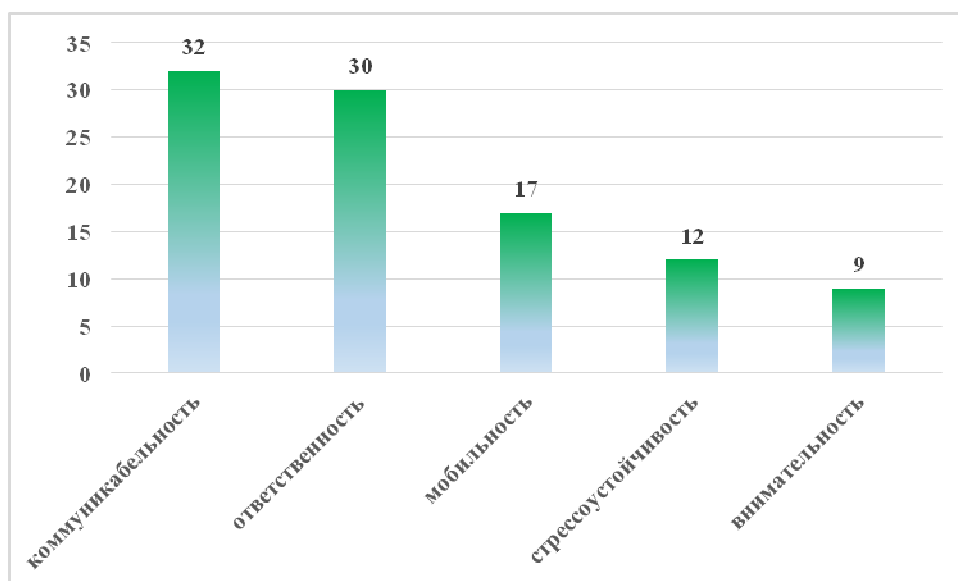


Рисунок 1. Рейтинг предпочитаемых работодателями профессионально значимых качеств претендентов на вакантные должности

Из гистограммы видно, что к предпочитаемым качествам работодателями относятся следующие: коммуникабельность (каждая третья вакансия - 32%); ответственность (30%-практически также, каждая третья вакансия); мобильность (17%); стрессоустойчивость (12%); внимательность (12%). Также в ТОП-10 в равном процентном соотношении значатся: аккуратность; открытость; целеустремленность; самостоятельность; активная жизненная позиция. В современных источниках все чаще актуализируются 6 soft-направлений, в которых рекомендуют совершенствоваться бизнес-психологи: исследование как умение искать и обрабатывать информацию, работать с большими данными; созидание как компетенция производить нечто новое на основе известного; риторика как способность транслировать свои мысли, формулировать идеи, быть понятным и убедительным; логическое мышление как умение находить ошибки и исправлять их; организованность как навыки эффективного распределения своего времени; презентация как потенциал личности - быть гибким, тактичным и дипломатичным, иметь эмоциональный интеллект.

Система «мягких» навыков сегодня широко разветвлена и продолжает наращивать темп популяризации. К претендентам на должность аккаунт-менеджера предъявляются одни требования, на позицию дизайнера или веб-разработчика - совершенно другие. Однако, есть ожидания, которые относятся ко всем выпускникам современных вузов. Работодатели сегодня ждут в свои организации самостоятельных, целеустремленных, инициативных, результативных и пунктуальных. Это те надпрофессиональные качества, которые отражают корпоративную культуру digital-среды [3].

Кроме того, можно выделить 3 ключевые личностные характеристики, которые помогают современным специалистам держать марку и создают им безупречную репутацию. Это ответственность, любовь к своей профессии и целеустремленность.

Большинство Soft Skills - свойства характера лидера. Их можно получить от рождения, имея физиологическую предрасположенность, с воспитанием или под влиянием среды. Однако, ученые считают, что обладатели «мягких» навыков от природы имеют их не более 15% от общего числа. Без регулярной практики и специальных знаний не обойтись никому. Чтение специализированной литературы, прохождение тематических тренингов, саморефлексия, индивидуальная работа с коуч-тренерами и наставниками по развитию навыков тайм-менеджмента, эмоционального интеллекта и эмпатии - одни из немногих, но самых действенных способов оттачивания «мягких» навыков. Чтобы построить карьеру в любой сфере, пронизанной цифровизацией, необходимо сделать ставку на 3 Soft Skills.

Первый ключевой навык, который проверит вас на прочность. Уметь быть ответственным за свою работу - одно, отвечать за работу подчиненных - другое. Ответственность - черта характера, которая

поддается совершенствованию. Оттачивать этот навык с помощью принципа «делать-сделать». Отношение к работе сразу поменяется при понимании значениях этих понятий. Первое показывает процесс, а второе отражает результат. Думать над решением задачи можно бесконечно, но для нас важно качественно выполнять работу к заданным срокам. Нужно забыть слово «делаю». Нет результата - нет и работы. Сделал - значит готов нести ответственность и способен быть эффективным [4].

Человек, влюбленный в то, чем занимается, каждый раз превосходит себя и быстро растет по карьерной лестнице. Он с энтузиазмом берется за сложные проекты и умеет получать удовольствие от процесса преодоления трудностей. Сложности для него - очередная возможность для развития. Такой специалист бесценен. Такие специалисты учатся управлять проектами, работая по системе SCRUM, регулярно выполняя упражнения на развитие креатива, читают разную литературу и следят за последними новостями в digital, тренируют навыки публичных выступлений и передачи знаний. Посещение корпоративной библиотеки и выезды на тренинги позволяют им быть эффективными 24/7. Все это будет восприниматься, как часть захватывающего пути, если следовать принципу Конфуция: «Выбери себе работу по душе и тебе не придется работать ни одного дня в своей жизни».

Именно такое личностное свойство, как целеустремленность, позволяет работникам быть успешными и востребованными. Если четко обозначить цель, продумать план реализации, то успешный результат не заставит себя долго ждать. В современных реалиях при масштабном переходе на дистанционный формат обучения, должны быть проработаны навыки как у педагогов, так и обучающихся, позволяющие организовать образовательный процесс на достойном уровне. Это могут быть навыки личной эффективности, построенные на принципах методики SMART. В ее основе - аббревиатура с пятью важнейшими характеристиками целеполагания. Итак, настоящая цель должна быть: S (specific, significant, stretching) - максимально конкретной и ясной (отвечать на вопросы: кто? что? где? когда? какой? почему?); M (measurable, meaningful, motivational) - измеримой (с критериями), значимой и мотивирующей; A (attainable, agreed upon, achievable) - достижимой, согласованной и ориентированной на конкретные действия; R (realistic, relevant, reasonable) - реалистичной, уместной и полезной; T (time-based, timely, tangible, trackable) - на определенный период, своевременной и отслеживаемой.

И это работает не только в отношении профессиональных обязанностей. Нужно формулировать цели правильно, и не забывать их фиксировать на бумаге. Помнить: незаписанная цель так и будет витать в воздухе, а со временем и испарится вовсе. Нужно тренировать Soft Skills - это основа личного бренда в digital. «Мягкие» навыки помогут выгодно презентовать себя в обществе и успешно реализовать личные и профессиональные амбиции. Они неподвластны никаким роботам, всегда дадут дополнительные «баллы» как при трудоустройстве, так и при профессиональной деятельности в условиях цифровизации. Профессионально значимые компетенции, которые повсеместно востребованы в современных условиях: комплексное и многоуровневое решение проблем; критическое мышление; креативность в широком смысле; умение управлять людьми; взаимодействие с людьми; эмоциональный интеллект; формирование собственного мнения и принятия решений; клиент ориентированность; умение вести переговоры; гибкость ума.

Нынешние изменения, связанные с цифровизацией, особенно в области занятости, квалификации и найма в различных отраслях и регионах являются лейтмотивом развития творческого потенциала. Творчество станет одним из трех основных навыков, которые понадобятся рабочим. С лавиной новых продуктов, новых технологий и новых способов работы, рабочие должны стать более творческими, чтобы извлечь выгоду из этих изменений.

Актуализируются пять актуальных навыков для эффективной педагогической работы в диджитал-среде: анализ данных; оценивание; психология и мотивация онлайн-обучения; организация и оформление учебного процесса; планирование практики и стажировок.

Сегодня назрел момент, когда пора отдать обучающимся все, что могут делать они лучше преподавателей! Как при помощи дидактических игр «снять» напряжение и выгорание от бесконтактного обучения и гигантской предварительной подготовки. Образовательные практики команды «Карьера в России» для колледжей и производственных команд.

Онлайн/дистант породил и массу сложностей для команд преподавателей, но при этом открыл окна возможностей. Возможностей для увлекательной самостоятельной работы обучающихся, в которой педагог может вернуться к своей базовой миссии - быть ведущим и быть модератором в постигающей познавательной и преобразующей деятельности. Несомненно, такого рода переключение не дается мгновенно. Ни обучающимся, ни педагогам. Но и ресурсы дидактики, к счастью, создавались за последние 300 лет с учетом многих эпох перемен, и дают нам возможность при помощи дидактических игр применить ситуацию неопределенности в качестве мощной познавательной задачи. Сегодня назрела потребность в полифункциональной супервизии и внутреннего диалога. Необходимо анализировать прогрессивный опыт работы образовательных организаций, переведенных в формат дистанционных технологий обучения, в области организации и проведения практики, квалификационных экзаменов; анализа исследований, проведенных в педагогической и студенческой среде на базе образовательных учреждений в период самоизоляции, анализа основных проблем, возникших в период работы на дистанте и варианты их решения.

Выводы. Сегодня цифровая реальность является неизбежной детерминантой глобальных процессов, затрагивающих все сферы: финансовую, экономическую, производственную, образовательную. Роботы могут помочь нам быстрее добраться туда, где мы хотим быть, но они не могут быть такими же творческими, как люди (пока). Например, уже сегодня, переговоры и гибкость начинают выпадать из топ-10, поскольку машины, использующие массу данных, начинают принимать наши решения за нас. Точно так же активное слушание, считавшееся еще пять лет назад одним из основных навыков, полностью исчезает из топ-10, при этом эмоциональный интеллект, становится одним из 5 главных навыков, необходимых всем. Характер изменений сегодня во многом зависит от отрасли. Например, глобальные средства массовой информации и развлечения уже претерпели значительные изменения за последние пять лет. Однако, сектор финансовых услуг и инвестиций еще не претерпел радикальных преобразований. Тем, кто работает в сфере продаж и производства, потребуются новые навыки, такие как технологическая грамотность. Некоторые достижения опережают другие. Мобильный интернет и облачные технологии уже влияют на то, как мы работаем. Искусственный интеллект, 3D-печать и передовые материалы все еще находятся на ранних стадиях использования, но темпы изменений будут масштабными и быстрыми. Бизнес-лидеры, педагоги и

правительство-все должны быть активными в подготовке и переподготовке кадров, чтобы каждый мог извлечь выгоду из четвертой промышленной революции.

Показательным является свежая ситуация в Китае. Ученики решили, что, если приложение опустится в самый низ рейтинга и будет удалено, они больше не будут вынуждены просматривать уроки. Они начали массово ставить низкие оценки. Например, 11 февраля приложение получило 15 000 оценок в один балл и только 2 000 оценок в пять баллов. Легко представить такие масштабы, учитывая, что приложением пользуются 50 миллионов учеников и 600 000 учителей. Перевод детей и учащихся на дистанционное (даже комбинированное) образование, увеличение количества часов проводимых перед экранами компьютеров могут только навредить подрастающему поколению и будущее страны поставить под большую угрозу. Что важнее? Диджитализация или здоровье учащихся? Онлайн-обучение может быть, но оно не должно быть обязательным – следует, прежде всего, думать о здоровье детей.

Литература:

1. Шрайбер А.Н. Методика формирования soft skills (мягких навыков) у студентов вузов через систему дополнительного профессионального образования // МНКО. 2018. №2 (69). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 23.02.2020).
2. Kuz'mina E.V., P'yankova N.G., Tret'yakova N.V., Botsoeva A.V. Using data analysis methodology to foster professional competencies in business informaticians // European Journal of Contemporary Education. 2020. Т. 9. № 1. С. 54-66.
3. Боцоева А.В., Гучетль С.К., Кульбит Ю.С. О ресурсах цифровизации высшего образования в контексте перехода на инновационный уровень // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-2. С. 59-62.
4. Моисеева А.А. Условия и последствия диджитализации современного общества: социально-экономический анализ // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2017. №39. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 23.03.2020).

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук доцент Плужникова Елена Артемовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);

кандидат педагогических наук доцент Живогляд Марина Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье раскрывается актуальность реализации технологий здоровьесбережения в современной высшей школе; рассматривается технологическая составляющая учебно-воспитательной деятельности вуза по сохранению и формированию здоровьесбережения современного студента на различных уровнях реализации; компоненты здоровьесберегающих технологий в системе высшего образования.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, содержательные элементы, задачи, условия, высшее образование.

Annotation. This article reveals the relevance of the implementation of health-saving technologies in modern higher education; the technological component of the educational activities of the university to preserve and shape the health of the modern student at various levels of implementation is considered; components of health-saving technologies in higher education.

Keywords: health-saving technologies, substantive elements, tasks, conditions, higher education.

Введение. Актуальность реализации здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс современной высшей школы обусловлена тенденциями снижения показателей уровня здоровья населения в целом по стране, и особенно у подростков и молодежи. В России отмечается тенденция роста заболеваемости населения в возрасте от 16 до 25 лет, что свидетельствует о ненадлежащих условиях их жизнедеятельности, в том числе и в образовательных организациях.

Сохранение здоровья у молодежи является приоритетным направлением деятельности как в сфере образования, так и во многих других областях, таких как социальной, производственной и других. Известно, что здоровый человек более работоспособный, ответственно и продуктивно выполняет любую деятельность, как учебную, так и производственную. Сохранение здоровья молодежи, особенно студенческой в большей степени является задачей той образовательной организации, в которой она получает образование в течение четырех или пяти лет.

Качество жизни, здоровье, стремление к здоровому образу жизни, как известно, зависит от того, в каких условиях находится человек. Вуз является именно тем местом, в котором студенческая молодежь проводит наибольшее количество времени, и именно вуз создает благоприятную развивающую среду, отвечающую всем необходимым требованиям, в том числе и по сохранению здоровья на основе реализации разнообразных технологий. Современный вуз ориентирован не только на организацию образовательной деятельности, но и организует достаточно большой спектр различных мероприятий — спортивно-оздоровительных, культурно-творческих, научных и других.

Одним из направлений деятельности вуза является исследование и мониторинг состояния здоровья студентов, выявление отрицательных факторов, оказывающих негативное влияние на их здоровье, создание благоприятной личностно-ориентированной развивающей среды. Поэтому, особое значение в современной сфере образования имеет определение перспектив и направлений деятельности по решению данной проблемы.

Изложение основного материала статьи. В основе системы здоровья сбережения современного вуза

лежит специально организованная система различных мероприятий. Одним из основных компонентов является реализация и внедрения здоровьесберегающих технологий во все сферы деятельности университета.

Здоровьесберегающие технологии – это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья личности на всех этапах ее обучения и развития [6].

Понятие «здоровьесбережение» относится к качественной характеристике любой педагогической технологии, определяющей, насколько полно и качественно решается задача сохранения здоровья преподавателя и студента.

Задача здоровьесберегающих технологий - обеспечить выпускнику вуза высокий уровень здоровья, культуру здоровья, компетенции в области ее формирования у будущих воспитанников, свидетельством умения студента заботиться о своём здоровье и бережно относиться к здоровью других людей.

Системно педагогический подход к реализации рассматриваемых нами технологий в вузе предполагает два важных фактора решения задач — это сохранения и укрепления здоровья студентов, а так же формирование профессиональных компетенций будущего педагога в создании здоровьесберегающей среды для воспитанников.

Первое – взаимосвязь между проблемами и пути их решения. Второе – структурирование проблем на разных уровнях с последующим поэтапным их решением [8].

В научной литературе о здоровьесберегающих технологиях в высшем образовании достаточно глубокое внимания уделяется вопросу их структуры.

К главным направлениям структурообразующих компонентов здоровьесберегающих технологий можно отнести:

- аксеологический компонент, который проявляется в самоознании студентами здоровья, как высшей природной ценности, убеждённости в необходимости вести и поддерживать здоровый образ жизни. Как итог у студентов развивается осознанное отношение к собственному здоровью, базирующееся на положительном и позитивном здоровьесберегающем поведении;

- гносеологический компонент связан с приобретением необходимых для здоровьесбережения навыков и знаний, связанных с интересом к вопросам сохранения своего здоровья, к изучению педагогической и специальной медицинской литературы по данной тематике и научно доказанных оздоравливающих методик;

- собственно здоровьесберегающий компонент включает в себя систему установок и ценностей, которые формируют потребность человека в повышении двигательной активности, предупреждении гиподинамии и соблюдении базовых гигиенических навыков. Базовая роль отводится физкультурно-оздоровительным мероприятиям, соблюдению режима труда, качеству, составу и количеству пищи, режиму питания, сочетанию труда и отдыха, что профилактирует появление вредных привычек и различных болезней;

- эмоционально-волевой компонент включает в себя внедрение волевых и эмоционально-психологических механизмов, влияющих на закрепление желания студента вести здоровый образ жизни, на профилактику эмоциональных стрессов;

- экологический компонент позволяет внести в содержание здоровьесберегающих технологий важную экологическую составляющую. Студентам прививается любовь к природе, необходимость в ее сохранении [2].

Среди здоровьесберегающих технологий, применяемых в системе высшего образования, выделяют ряд групп, в которых используется разнообразный подход к сохранению здоровья, а, следовательно, и различные методы и формы работы с ними. При этом можно отметить пять широко применяемых технологий.

1. Медико-гигиенические технологии. Все проблемы, связанные с сохранением здоровья человека, чаще всего относят к компетенции медицинских сотрудников, т.е. к приоритету системы здравоохранения. На самом же деле, хотя понятие «здоровье» является главенствующим в медицине, на практике медицинские работники уже давно занимаются не столько профилактикой здоровья населения, сколько лечением уже развившихся болезней. Важнейшая задача профилактической медицины в профилактике перед лечением далеко не всегда соблюдается. Врачи перегружены работой по лечению самих болезней и времени на профилактику заболеваний у них, практически, не остается. Поэтому очень важно проводить профилактическую работу по сохранению и укреплению здоровья в образовательных организациях, где использование профилактических программ является обязательной составной частью учебного процесса [5].

2. Санитарно-гигиенические технологии. При их применении осуществляется контроль и помощь в обеспечении гигиенических условий в соответствии с действующими регламентами СанПиНов. Медицинский кабинет в образовательных организациях организует проведение профилактических осмотров, прививок, оказание лечебной, консультативной и неотложной медицинской помощи. Медицинский кабинет также проводит работу по санитарно-гигиеническому просвещению обучающихся и педагогического состава, отслеживает динамику здоровья студентов, организует и проводит профилактические мероприятия в преддверии эпидемий, а также решает ряд других важных задач, относящихся к компетенции здравоохранения.

3. Физкультурно-оздоровительные технологии. Направлены, прежде всего, на физическое развитие организма студента, на тренировку силы, закаливание, тренировку быстроты, выносливости, ловкости и других важных качеств, отличающих здорового, тренированного молодого человека от детренированного, слабого и физически немощного. Они реализуются на занятиях по физической культуре, в спортивных залах, секциях и самостоятельных занятиях физической культурой и спортом.

4. Экологические здоровьесберегающие технологии. Ресурсы данной области здоровьесбережения явно пока изучены недостаточно и мало используются. Направленность данных технологий – это создание гармоничных с природой, экологически приемлемых условий жизни и деятельности общества, гармоничных взаимоотношений людей и природы. На примере университета это обустройство и систематическая уборка прилегающей и закреплённой в городе территории, практическое участие студентов в различных мероприятиях по охране природы.

5. Современные технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности. Данные технологии реализуются работниками по охране труда, специалистами по защите при чрезвычайных ситуациях, строителями, архитекторами, представителями коммунальных служб, инженерно-технических подразделений, представителями гражданской обороны, служащими пожарной инспекции и другими. Грамотность обучающихся по данным вопросам обеспечивается изучением таких дисциплин как

«Безопасность жизнедеятельности», «Безопасность жизнедеятельности и медицина катастроф» и других общепрофессиональных дисциплин, а также профессиональных модулей [3].

Особое место занимают еще две группы здоровьесберегающих технологий, как правило, реализуемые за пределами вуза, но в последнее время уже часто включаемые во внеурочную работу образовательной организации:

- общественно адаптирующие и личностно-развивающие технологии запускают процессы, обеспечивающие становление и укрепление психологического здоровья обучающихся, значительно повышающие адаптационно психологические ресурсы молодого поколения. К ним относятся различные социально-психологические семинары и тренинги, программы семейной и социальной педагогики, к участию в которых важно привлекать не только обучающихся и педагогов, но и их родителей и законных представителей;

- лечебно-оздоровительные технологии представляют самостоятельные медико-педагогические направления: лечебную педагогику и лечебную физкультуру, под воздействием которых проводится восстановление нарушений физического и психического здоровья обучающихся, проводится профилактика психологических стрессов.

В системе высшего образования можно выделить три возможных уровня для решения задач по вопросам реализации здоровьесберегающих технологий.

1. Уровень города, района объединяющий несколько вузов, школ и других образовательных организаций. Данный уровень предполагает принятие стратегически грамотных и выверенных решений и в соответствии с этим, решение финансовых вопросов в данном направлении. Необходимо серьёзное научное обеспечение разработок и реализации принимаемых решений и программ по здоровьесбережению с учетом индивидуального состояния здоровья обучающихся и всего населения, проживающего на обозначенной территории. Ответственные работники на данном уровне – руководитель отдела образования и его заместители.

2. Уровень вуза. На данном уровне мероприятия начинаются с постановки целей, определения места проблем здоровьесбережения среди других задач вуза, активного внедрения в работу вуза здоровьесберегающих технологий. На этом уровне ответственность несёт индивидуально ректор вуза, принимаются такие решения совместно с Ученым советом вуза, отделом по воспитательной работе и другими подразделениями вуза, студенческим советом, профсоюзной организацией и педагогами университета. На данном уровне также необходима научная поддержка, основанная на статистических и объективных данных состояния здоровья студентов.

На уровне вуза при применении здоровьесберегающих технологий решаются следующие задачи:

1. создание оптимальных экологических, гигиенических условий для образовательного процесса в вузе;

2. обеспечение организации образовательного процесса, предотвращающей возникновение у студентов состояний дезадаптации, переутомления, гиподинамии, психологического стресса и других негативных факторов, отрицательно влияющих на здоровье;

3. обеспечение студентов в период их пребывания в вузе горячим питанием, достаточным питьём, способствующим нормальной работе пищеварительного тракта, нормальному физиологическому обмену веществ в соответствии с современными медико-гигиеническими нормами и стандартами;

4. включение в учебные планы вуза занятий, позволяющих подготовить обучающихся к деятельности по укреплению и сохранению здоровья, сформировать у них культуру здорового образа жизни, поощрять студентов к ведению здорового образа жизни не только в вузе, но и за его пределами;

5. обеспечение подготовки (профессиональная переподготовка, повышение квалификации) педагогического состава по вопросам сохранения и укрепления здоровья, внедрение в работу передовых здоровьесберегающих технологий;

6. создание оптимальных условий для охраны здоровья самих педагогов;

7. систематическое проведение мониторинга индивидуального состояния здоровья обучающихся;

8. проведение систематической работы с родителями студентов, направленной на формирование в их семьях здоровьесберегающих условий для здорового образа жизни, включая физкультуру и спорт, профилактики вредных привычек подрастающего поколения.

3. Уровень группы, обеспечиваемый работой на учебных занятиях. Данный уровень также важен, ведь насколько работа каждого педагога отвечает задачам здоровьесбережения, в конечном итоге зависит и результат влияния всего университета на здоровье обучающихся. Обучить преподавателей таким технологиям – это задача руководства; а вот использовать данные технологии в своей работе, фиксируя результаты, – это уже задача каждого педагога.

Здоровьесберегающие технологии следует рассматривать как банк тех методов, приёмов, средств, принципов, педагогической работы, которые дополняя традиционные педагогические приемы воспитания и обучения, дополняют их основными принципами здоровьесбережения [7].

В работе каждого преподавателя здоровьесберегающие технологии направлены на достижение оптимальной физической и психологической приспособляемости студента к современному образовательному процессу, это комплекс мероприятий по сохранению и укреплению его здоровья, а также воспитание у студента культуры здорового образа жизни. При данной работе преподаватель, полноценно выполняет учебную программу, мотивирует студентов на изучение своего предмета, устанавливает с ними доверительные отношения и параллельно внедряет здоровьесберегающие технологии, предотвращая тем самым возникновение дезадаптационных состояний с последующими болезнями при этом максимально использует личностные особенности студентов для достижения поставленных целей.

Особая забота о психологической адаптации обучающихся обусловлена тем, что это качество играет определяющую роль в жизни молодого человека, особенно на этапе становления его как личности и будущего педагога.

Перед преподавателем, готовым использовать в своей профессиональной деятельности здоровьесберегающие образовательные технологии, на первое место выходят следующие задачи: объективно оценить свои сильные и слабые стороны, связанные с профессиональной деятельностью, составить план необходимых мероприятий и приступить к его исполнению; пройти необходимое повышение квалификации или профессиональную переподготовку по вопросам внедрения здоровьесберегающих образовательных

технологий в свою профессиональную деятельность; провести анализ используемых в своей работе педагогических приемов и методик в аспекте их воздействия на здоровье обучающихся, при необходимости их расширить; начать целенаправленное выполнение здоровьесберегающих технологий в ходе проведения учебных занятий и внеаудиторной работы со студентами, проводя мониторинг получаемых результатов с помощью объективных методик оценки; принимать участие в формировании в образовательной организации здоровьесберегающей образовательной среды как эффективной работы и взаимодействия всех педагогов вуза, обучающихся, их родителей, законных представителей для создания оптимальных условий реализации педагогических программ, направленных на формирование, укрепление и сохранение здоровья.

Таким образом, главная задача реализации здоровьесберегающих технологий – это создание такого образовательного пространства на всех уровнях, при котором качественное обучение, воспитание студентов, не отражается на их здоровье [2].

Одним из основных видов деятельности студентов является учебная, поэтому особые требования в плане реализации здоровья сберегающих технологий предъявляются именно к ним. Как известно система учебных занятий носит как традиционный так и имеет ярко выраженный инновационный характер. Поскольку, учебное занятие для студента – это работа, проходящая в условиях ограниченного пространства и подвижности, то длительная гиподинамия отрицательно влияет на учебный процесс. Особенно трудно такие занятия даются энергичным молодым людям, которым трудно усидеть на одном месте. Часто на занятиях у таких студентов можно наблюдать картину, когда у них исчезает горящий взгляд, сходит улыбка, они сидят, накупились и опутив плечи.

Поэтому преподавателю при организации и проведении занятия необходимо учитывать, в соответствии с нашим инновационным подходом в здоровьесбережении в вузе:

1) обстановку и гигиенические условия в аудитории: температуру и свежесть воздуха, влажность, оптимальность освещения класса и доски, наличие монотонных, раздражающих звуков и т.д.;

2) количество видов учебной деятельности таких как фронтальный опрос студентов, выполнение письменных заданий, чтение специальной литературы, слушание, рассказ, изучение наглядных пособий, ответы на вопросы, решение ситуационных задач, примеров и другое. За норму принято от четырех до семи видов деятельности за занятие. Слишком частые смены одного вида деятельности другую требуют от студентов дополнительных адаптационных усилий, что отрицательно сказывается на эффективности проведения занятия;

3) чередование видов преподавания. Рекомендуется чередовать их не позже чем через 10-15 минут;

4) применение на занятиях педагогических методов, способствующих активизации инициативы, творческого поиска и самовыражения самих студентов. К таким методам можно отнести метод свободного выбора (выбор способа действия, свободное общение, выбор способа взаимодействия, свобода творчества и другие), активные методы обучения (студенты в роли педагога, обучение практическим действием, обсуждение проблем в группах и подгруппах, ролевые игры, диспуты, обучающиеся в роли исследователей);

5) место и длительность применения современных технических средств обучения (ТСО) (в соответствии с гигиеническими правилами и нормами), умение педагога использовать их как возможность инициирования диспутов, обсуждений;

6) позы студентов во время занятия, обязательное чередование поз для профилактики гиподинамии;

7) физкультпаузы и другие оздоровительные динамические моменты на занятии – их место, продолжительность и содержание;

8) наличие у обучающихся позитивного стремления к учебной деятельности на занятии (интерес к дисциплине, стремление узнать больше, положительные эмоции от активности, интерес к учебному материалу и т.п.) и используемые педагогом методы повышения данной мотивации;

9) наличие в содержательной части занятия вопросов, связанных со здоровьем и культурой здорового образа жизни, формирование потребности в здоровом образе жизни, выработка индивидуального способа безопасного поведения;

10) психологическая атмосфера на занятии;

11) наличие на занятии эмоциональных разрядок: добрых шуток, улыбок, афоризмов с комментариями и т.п. [9].

В конце занятия следует обратить внимание на следующее:

1) плотность занятия, т.е. количество времени, затраченного студентами на учебную деятельность. Нормы – не менее 60 % и не более 75-80 %;

2) время наступления утомления обучающихся и снижения активной учебной деятельности. Определяется в ходе наблюдения по возрастанию двигательных и пассивных отвлечений у студентов во время учебной работы;

3) темп и особенности завершения занятия: быстрое завершение занятия, когда не остается времени на вопросы студентов, на полноценное подведение итогов занятия; плановое завершение занятия: студенты имеют возможность задать преподавателю вопросы, педагог может разъяснить задание на дом, попрощаться с учащимися; задержка студентов в аудитории после звонка (фактически на перемене).

Выводы. Таким образом, в современном университете приоритетным направлением является система здоровьесбережения студентов на основе использования разнообразных форм и методов, технологий, которые лежат в основе учебно-воспитательного процесса в целом. В нашем университете создана эффективная система здоровьесбережения студента на основе вовлечения их разнообразные виды деятельности: социальной, общественной, спортивной, культурно-массовой и другой.

Литература:

1. Большая советская энциклопедия. М., 1969 – 1978
2. Гладкая И.В., Третьяков А.Л. Подготовка экспертов в системе высшего образования: анализ проблемы // Проблема человека в педагогических исследованиях: сб. науч. ст. Всерос. Симпозиума молодых ученых. – Санкт-Петербург, 2017. – С. 94-100.
3. Гурьев А.В. Особенности планирования основных направлений работы по сохранению здоровья субъектов учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе // Стандарты и мониторинг. – 2011. – № 3. – С. 22-28.
4. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии, 1-4 классы М.: ВАКО, 2004 г.

5. Петров К. Здоровьесберегающая деятельность в школе // Воспитание школьников. – 2005. – №2. – С. 19-22.
6. Сериков С.Г. О педагогической концепции здоровья человека // Образование и наука. – 1999. – № 2. – С. 77-86.
7. Соловьев Г.М. Здоровьесберегающие технологии в обеспечении качества образования студенческой молодежи // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 3. – С. 32-40.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
9. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М, 2003. – 270 с.
10. Тамарская Н.В., Русакова С.В., Гагина М.Б. Управление учебно-воспитательным процессом в классе (здоровьесберегающий аспект). — Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 31 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Потехина Надежда Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита);
кандидат педагогических наук, доцент Жеребятникова Галина Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Статья посвящена вопросам компетентностного подхода в сфере образования с точки зрения новой модификации результатов образования. В материалах представлен психолого-педагогический анализ исследуемых понятий. Авторы статьи прослеживают трансформацию категорий «компетентность» и «компетенция». Авторы раскрывают подробности внедрения на практике различных методик, технологий, приемов, способствующих овладению обучающимися общепрофессиональной компетенцией.

Ключевые слова: компетентностный подход; компетентность; компетенция; результат образования; знания; умения; навыки; педагогическая деятельность; профессия; педагог; преподаватель.

Annotation. The article is devoted to the issues of competence approach in the field of education from the point of view of a new modification of educational results. The materials present a psychological and pedagogical analysis of the concepts under study. The authors of the article trace the transformation of the categories "competence" and "competency". The authors reveal the details of implementation in practice of various methods, technologies, and techniques that help students master General professional competence.

Keywords: competence approach; competence; competency; result of education; knowledge; skills; skills; pedagogical activity; profession; teacher; teacher.

Введение. В современном представлении образованный человек – это человек, для которого интеграция в разнообразные социальные и культурные общности представляет собой выстраивание собственного продуктивного действия. Собственно, для реализации таких действий и достижения практических показателей применяется компетентностный подход в образовании, который появился как альтернатива практико-направленных качеств предметным теоретическим знаниям. Умения, знания, и навыки – это частицы культуры и ее ценностей, а компетенции – сегменты рыночной экономики и профессиональной деятельности. [3] Компетентностный подход в сфере образования предлагает новую модификацию результатов образования, не ограничиваемых только интеграцией навыков и сведений, а направленный на готовность и способность субъекта к решению разнообразных проблем.

Изложение основного материала статьи. Компетентностный подход детально анализируется в исследованиях психологов П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, И.С. Якиманской, В.Д. Шадрикова, П.М. Эрдниева, Направленность на изучение интегрированных знаний, способов деятельности и умений была главной в их трудах. При этом следует отметить, что в их совершенствующихся моделях обучения были выделены также технологии формирования этих обобщенных единиц обучения и квинтэссенция учебных материалов.

По убеждению Э.Ф. Зеера «...компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкты: компетентности, компетенции и метакачества» [3].

Исследователи Вербицкий А.А. и Ермакова О.Б. основываются на ключевых понятиях «компетентности» и, продвигаясь от него, исследуют компетентностный подход «...как один из главных путей повышения качества общего среднего образования уверенно занимает позицию ключевой методологии его модернизации...» [1, с. 12].

С точки зрения А.В. Хуторского компетентностный подход, представляет собой «...освоение на высоком уровне содержания предметной области, связанной со сферой предполагаемой профессиональной деятельности; овладение способами деятельности (начальные профессиональные навыки и умения), необходимыми для успешной социализации в начале трудовой деятельности по специальности...» [10, с. 60]. «...Компетентностный подход к обучению в отличие от традиционного квалификационного подхода отражает требования не только к содержанию образования (что должен знать, уметь и какими навыками владеть выпускник вуза в профессиональной области), но и к поведенческой составляющей (способностям применять знания, умения и навыки для решения задач профессиональной деятельности)...» [10, с. 61]. Образовательные результаты, называемые компетентностями, представляются, как способности решать наисложнейшие задачи в социальной и профессиональной деятельности, личностные, коммуникативные, мировоззренческие. Модификация действующих основных образовательных программ и преобразование высшего образования на новую платформу ФГОС третьего и последующих поколений ставит перед вузами

ряд задач. Проектирование целевых установок в границах образовательных программ, результатом освоения которых выдвигаются компетенции выпускников, прежде всего, обостряют вопрос поэтапного формирования компетенций студентов. Оценка достижений обучения в вузе должно давать возможность объективного изучения качества всех совокупных составляющих процесса образования: координационного оснащения управления, целей, преподавания, технологий и содержания обучения, образовательных достижений студентов. Притом не только увеличение теоретических знаний, но и параметр овладения обучающимися компетенций на соотношение принципам ФГОС.

Ряд ученых, В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур разграничивают понятия компетентность и компетенции. Исследователем Н.Ф. Ефремовой подчеркнута взаимозависимость этих понятий, предполагая, что «компетентности – это потенциал человека и специалиста, его знания, умения, навыки, опыт деятельности, а компетенции – это его действия, понимание проблемы, анализ, поиск решения и деятельность по решению проблемы и достижению результата» [2, с. 84]. Рыжаков М.В., Сериков В.В., Болотов В.А., Леднев В.С. и др. сопоставляют понятия «компетенция» и «компетентность», подчеркивая практическую составляющую компетенций. Шишов С.Е., Хуторской А.В., Зимняя И.А., Мutowская О.М., дифференцируют эти категории, определяя компетентность как категорию первичную. О.М. Мutowкин, А.Г. Бермус, Г.К. Селевко, полагают, что компетентность можно представить не как синтез знаний, умений, навыков и личностных характеристик, а способность использовать их в конкретный промежуток времени. Согласно исследованиям Г.К. Селевко, «...это мера способности человека включаться в деятельность...» [8, с. 21]. По мнению Ивановой Н.В. «...компетентность следует отличать от компетенции – определенной сферы, круга вопросов, которые человек полномочен решать. Компетенция – понятие многомерное, характеризующее разные сферы деятельности человека: познавательную, общественную, трудовую, бытовую (включая семейную жизнь), культурную...» [4].

Таким образом, компетенции – это «...умение индивида осуществлять в практических видах деятельности свою компетентность», под которой мы понимаем «...способность к профессиональным видам деятельности, требующих в наличии набора категорий и, следовательно, понимания, идентичного типа мышления, дающего возможность быстро и адекватно находить решения возникающих ситуаций и задач...» [4].

Мы придерживаемся распространенной точки зрения, что компетентность — вероятная готовность решать возникающие проблемы со знанием дела; охватывает знаниевый и процессуальный элементы и определяет знание сути проблемы и умение её решать; непрерывное преобразование знаний, овладение новейшей информацией для успешного использования знаний в определенных ситуациях, то есть владение мобильным и результативным знанием [11].

По мнению большинства исследователей, чтобы обучение было высокоэффективным, оно должно характеризоваться как воспитывающее и развивающее, должно способствовать развитию креативных способностей, формированию самореализации, логическому мышлению, поиску, к мобильному поиску и отбору информации, эмпатии, к определению ценностных личностных установок, ее этических и эстетических оценок, к объемному спектру гуманитарного мышления. В таком случае, будущие учителя будут конкурентоспособными в различных отраслях образовательной сферы. Следовательно, преподаватели должны постоянно находиться в поиске новых возможностей взаимодействия с обучающимися, инновационных методик в преподавании, неоднозначности подхода к решению возникающих проблем, выхода на новые траектории и выстраивания независимой дороги к ним.

Так, в рамках изучения дисциплины «Педагогика», студентами направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиля "Безопасность жизнедеятельности и география", «Технология и экономика», «Биология и химия», мы реализуем ряд методик и технологий, способствующих овладению ими заявленной в основной профессиональной образовательной программе высшего образования общепрофессиональной компетенцией 7 (ОПК-7). При овладении данной компетенцией, у студента должна проявиться способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ; он должен знать «...закономерности формирования и развития детско-взрослых сообществ, их социально-психологические особенности и закономерности развития детских и подростковых сообществ; психолого-педагогические закономерности принципы, особенности, этические и правовые нормы взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ; должен уметь обоснованно выбирать и реализовывать формы, методы и средства взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ; предупреждать и продуктивно разрешать межличностные конфликты; должен овладеть техниками и приемами взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ; приемами предупреждения и продуктивного разрешения межличностных конфликтов...» [5]. Нужно понимать, что любая компетенция имеет свой сложный состав. Если речь идет о вышеуказанной компетенции, то мы подразумеваем при овладении этой компетенцией, студент должен владеть навыками коммуникации и поведения в конфликтных ситуациях, проявлять эмпатию, толерантность, владеть навыками убеждения и т.д.

Поэтому, в данной статье мы представим только отдельный сегмент нашего исследования, который осуществляли с помощью ряда методик. Во-первых, наблюдение за участниками смоделированных педагогических ситуаций, в которых группа обучающихся проектирует такую ситуацию, предельно приближенную к действительной. При наблюдении за происходящим, мы выявили навыки отдельных участников, стиль их поведения, коммуникации в рабочей ситуации, подход к решению возникающих задач и форсирования поставленных проблем, а также свойства взаимодействия с мало знакомым окружением.

Под педагогической ситуацией мы подразумеваем, вслед за исследователями Рудневой Е.Л., Ткачевой О.Н. и Шмыревой Н.А., «...эпизод действий индивидов в условиях педагогического процесса. То есть педагогическая ситуация – это структурная составляющая педагогического процесса, педагогическая действительность, при решении которой педагог может управлять педагогическими явлениями. Суть педагогической ситуации просматривается сквозь: антагонизмы между имеющимися знаниями в сфере педагогики обучающегося и неизвестными для него фактами, явлениями, для объяснения которых ему имеющихся знаний не хватает, и которые требуют рефлексии, формирования отношений и связей между собой; разрешение этого противоречия; его развитие ...» [12].

В процессе апробации педагогических ситуаций в образовательный процесс, группа обучающихся обычно подразделялась примерно на 8-10 человек, оценивание участников отдельной команды реализовывали по 3-5 наблюдателей. По показателям анализировались: 1) отличие между консультационным и индивидуальным суждением (как индикатор способности использовать знания для разрешения ситуации);

2) отличие между коллективным и индивидуальным мнением (как параметр способности убеждения);

3) инициативность в группе;

4) оценивание экспертами показателя развития компетенции «способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений».

Прежде чем подвести итог, мы предлагаем участникам ответить на ряд поясняющих вопросов. Ответы помогают экспертам утвердиться или же усомниться в своих выводах. Приведем ряд таких вопросов: В чем состоит суть конфликта? Каковы ваши ощущения в роли ученика в отношении к «учителю» и другим члена группы в ситуации конфликта? Какие чувства испытывал «педагог»? Удовлетворены ли вы своим поведением как участник разыгранных ситуаций? Ошибался ли кто-то из участников, который оказывал влияние на исход ситуации или конфликта? Какую модель поведения «педагога» в представленной ситуации вы бы рекомендовали? и т.д.

Активно для формирования общепрофессиональной компетенции ОПК-7 мы использовали технологии «Пойми и продолжи» (по А.П. Ершовой), «Изобретатели» (по Е.Ф. Шангиной), «Соедини несоединимое». Представленные задания дают возможность понять соучастника, подстроиться в коллективную деятельность, усовершенствовать способность отличить неоднозначное в каждодневном, навык защищать свою точку зрения, обосновывать и мотивировать, умение менять свое убеждение, в случае его бездоказательности, дает возможность посмотреть на обыденное по-другому, структурирует способность выстраивать гипотезы (количество спроектированных вариантов), гибкость и неординарность мышления. Анализируя многообразие вариаций ответов обучающихся, принципиально важно выделить способность переключаться из одного уровня событий в другой. К примеру, от сотрудничества или противопоставления к качественному или аналогичному свойству предметов и явлений.

Обобщенные результаты такого исследования показывают в целом низкий показатель уровня знаний, которые нужны для решения задачи во всех группах (наибольшее расхождение достижений личного и экспертного решения более чем у 68% респондентов). Высокий уровень умения убеждать проявили 52% участника педагогических ситуаций, такое же количество респондентов проявляли высокую инициативность при принятии совместного решения, и получили низкую оценку исследуемой компетенции от экспертов, так как основным принципом поведения в ходе разработки решения были нарушены границы личного пространства, повышенный тон и агрессивные выпады. Действия в другой группе осуществлялись без признаков напряжения, отличались своевременным и мобильным распределением ролей в группе и заняли минимальный временной отрезок. По показателям экспертов более чем у 88% участников зафиксирован высокий уровень компетенции «способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений». Период принятия группового решения в группе №3 нарушил все временные границы.

Достаточно высокий уровень инициативности участников связан на наш взгляд с тем, что была предоставлена возможность высказаться каждому, даже если фиксировался повтор аргументов предшествующих членов группы. Кроме того, для эффективного взаимодействия в командной работе, необходимо обладать высокими коммуникативными и организаторскими способностями, которые в процессе проведения нашего исследования мы выделили. Кроме того, предположения экспертной группы и преподавательского состава об отсутствии или наличии таких способностей мы подтвердили, используя тестовые задания изучения коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2). Всего задания выполняли 58 человек, студенты первого курса, профилей «Безопасность жизнедеятельности», «Технология и экономика», «Биология и химия». Низкий уровень организаторских и коммуникативных склонностей зафиксирован у 6 респондентов; имеют организаторские и коммуникативные склонности на уровне ниже среднего и средний соответственно по 17 респондентов, высокий уровень проявления организаторских и коммуникативных склонностей отмечен у 18 респондентов. Это достаточно не плохой показатель, свидетельствующий на наш взгляд о целенаправленном выборе респондентами педагогической профессии, которая не мыслится без коммуникативных и организаторских составляющих. Но высшего уровня коммуникативных и организаторских склонностей никто не показал, это мы объясняем в какой то мере незаконченным периодом адаптации, потому что большая часть студентов не проживает в общежитии, и на период проведения исследования еще не достаточно было проведено мероприятий, направленных на сплочение коллектива.

Таким образом, показатели исследования свидетельствуют о недостаточно высоком уровне развития компетенции «способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений» у большинства студентов первого курса. Согласно полученных результатов мы намерены продолжить работу в данном направлении в рамках преподавания дисциплины «Введение в профессию и основы планирования педагогической карьеры», используя механизмы вовлечения студентов в различные виды коллективной, совместной деятельности и корректировки стиля педагогического взаимодействия с группой. Конечно, без тесного эффективного взаимодействия с преподавательским составом успехов в этом направлении достичь вряд ли удастся. В целях эффективного сотрудничества «преподаватель-студент», молодые преподаватели, работающие с первокурсниками должны осознать, что вчерашний школьник привнесит в образовательную среду вуза личный проект своего профессионального будущего и показателя активности жизненной позиции, мировоззренческие основы, как индикатор ментальности этноса и педагогических ценностных установок всего его имеющегося жизненного опыта. Процесс формирования и социализации личности будущего учителя в рамках образовательной среды учебного заведения, не начинается с чистого листа, а продолжается. На наш взгляд, в первую очередь преподаватель должен проявлять интерес в выработке эффективного взаимодействия со студентами, должен сам инициировать контакты, формы которого могут быть весьма разнообразными: приветливая улыбка, поддерживающие добрые слова при приветствии («Рад встрече с вами», «Я думаю, сегодня мы активно будем взаимодействовать в обсуждении интереснейшей проблемы, которая выступает темой лекции»), приглашение студентов к общению на перемене или во время консультаций, обращение к студентам на «Вы» и по имени.

Принципиально отметить, что составить разговор с преподавателем студенты могут не только по вопросам организации образовательного процесса, но и для того, чтобы обсудить личные, может быть

бытовые ситуации. Студенты ждут от преподавателя позитивной установки, под которой подразумевают: преподаватель не торопит с ответом на вопрос; если возникло затруднение, помогает при помощи наводящих рассуждений, при этом не раздражителен и приветлив; при неправильном ответе не торопится выставить оценку, а старается внести ясность, корректировку; к студенту обращается взглядом в ходе занятия, вызывая при этом настрой доверия и понимания. Эти выводы мы сделали из результатов проведенного анкетирования в течение последних 3-х лет обучения студентов первого и второго курса вышеуказанных специальностей Забайкальского государственного университета.

Выводы. В рамках проблемы повышения эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов перед преподавателями, теоретиками и практиками, выдвинута задача конструирования условий, в которых студенты в процессе изучения педагогических дисциплин будут максимально близко находиться к границам своей будущей профессиональной деятельности. Важность взаимодействия обучающихся с педагогическими задачами и ситуациями объясняется тем, что последние синтезируют в себе все достижения и недостатки образовательного процесса и педагогической системы в целом.

Главная задача студента и преподавателя обнаружить оптимальную для всех середину, при которой их взаимодействие будет эффективным и плодотворным. Необходимо «перезагрузить» образовательную среду, перезапустить профессиональную инициативу преподавателей и студентов; активно осваивать разнообразные формы взаимодействия, мотивированные на работу по развитию личностного потенциала.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании / А.А. Вербицкий, О.Б. Ермакова // Педагогика. 2009. № 2. С. 12-18
2. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании. Учебное пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2010. 216 с.
3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию. Образование и наука. 2005. № 3 (33)
4. Иванова Н.В. Компетенция или компетентность? // Интернет-журнал Науковедение. 2012. № 4 (13). С. 5.
5. Основная профессиональная образовательная программа составлена с учетом требований составлен в соответствии с ФГОС ВО, утвержденным приказом Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 года № 125 по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
6. Потехина Н.В. Педагогическая поддержка студента – будущего учителя в процессе обучения. Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-6. С. 219-225.
7. Потехина Н.В., Жеребятникова Г.В., Полковникова Е.Ю. Педагогические условия формирования профессионального самоопределения будущих педагогов. Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15. № 1. С. 6-13
8. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий. 2006. 816 с.
9. Таганова И.С., Цыденова В.Н., Рудий В.Ю., Жеребятникова Г.В. Квест-технология как эффективная форма организации деятельности младших школьников в условиях детского оздоровительного лагеря. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-12. С. 310-323
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64
11. <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-zadachi-i-situatsii-kak-sredstvo-professionalnoy-podgotovki-buduschih-pedagogov> (дата обращения 29.04.2020)
12. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата обращения 22. 04. 2020)

Педагогика

УДК 37.022

кандидат педагогических наук, доцент Рабазанов Сиражутдин Ибрагимхалилович
Рязанский филиал Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (г. Рязань);
кандидат педагогических наук, доцент Кудрявцев Роман Анатольевич
Рязанский филиал Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (г. Рязань);
кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛЬНЫХ СТРЕЛКОВЫХ НАВЫКОВ У КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ НА ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены наиболее характерные ошибки стрелка в прицеливании и нажатии на спусковой крючок. Раскрыты психологические причины рассмотренных стрелковых ошибок. Приведены методические приемы по недопущению формирования стрелковых ошибок у обучаемых. Даны рекомендации преподавателям (инструкторам) огневой подготовки по повышению качества обучения и более быстрому и правильному формированию умений и навыков у обучаемых.

Ключевые слова: выстрел, прицеливание, анализ стрельбы, обработка спускового крючка, положение для стрельбы, наведение оружия на цель, область прицеливания, психологическая ошибка в прицеливании.

Annotation. The article deals with the most typical mistakes of the shooter in aiming and pulling the trigger. The psychological reasons for the considered shooting errors are revealed. Methodical techniques for preventing the formation of shooting errors in students are given. Recommendations are given to teachers (instructors) of fire training to improve the quality of training and more rapid and correct formation of skills and abilities of trainees.

Keywords: shot, aiming, shooting analysis, trigger processing, firing position, aiming the weapon at the target, aiming area, psychological error in aiming.

Введение. Производство точного выстрела, на первый взгляд, является делом не сложным. Необходимо точно прицелиться и нажать на спусковой крючок. Все просто, но почему же тогда при соблюдении всех правил обучения стрелков большое количество их не показывает хороших результатов в стрельбе. На наш взгляд неудовлетворительные результаты в стрельбе кроются в неправильном психологическом восприятии процесса прицеливания и нажатия на спусковой крючок.

За кажущейся простотой производства выстрела скрывается сложный психологический процесс восприятия и анализа происходящего и управления своими действиями при стрельбе. При групповом обучении стрельбе, в большинстве случаев, стрелкам рассказывают о правильном прицеливании и о правильном нажатии на спусковой крючок, что эти два действия необходимо совместить и этого достаточно для меткой стрельбы. Если же у стрелка что то не получается ему делают замечания что он «дергает», «зацеливается», «поддавливает», «сжимает рукоятку» и т.д., и ставят задачу так не делать, но не заглядывают внутрь самой проблемы этих ошибок. Устраняют такие ошибки путем многократных тренировок «в холостую», но не всегда это приносит положительные результаты, вследствие чего у стрелков закрепляются стрелковые ошибки [5].

Изложение основного материала статьи. Из опыта обучения стрелков и корректировки огневой выучки у стрелков, имеющих определенный опыт огневой подготовки, мы сделали вывод, что многие стрелки неправильно понимают процесс подготовки к стрельбе, сам процесс стрельбы и неправильно анализируют полученные результаты. Вследствие чего стрелок совершает стрелковые ошибки, даже имея огромное желание и тратя много сил для устранения ошибок, не достигает необходимых результатов. Что приводит в свою очередь к неуверенности в своих действиях, психологической неустойчивости во время стрельбы и в конечном итоге к безразличию и негативному отношению к огневой подготовке [1].

Задача преподавателя (инструктора) работая с начинающими стрелками с первого занятия формировать у них правильное психологическое восприятие стрельбы и анализ своих действий с оружием с обязательным учетом индивидуальных особенностей каждого обучаемого [3]. При работе с опытными стрелками, но не показывающими стабильных результатов в стрельбе, преподавателю (инструктору) необходимо, с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, обратить их внимание на психологическое восприятие процесса стрельбы и правильный анализ своих действий с оружием. Для некоторых «опытных» стрелков достаточно разьяснения совершаемых ими ошибок, для некоторых в дополнение к разьяснению несколько упражнений «в холостую», а для некоторых в дополнение всего несколько стрелковых серий под контролем преподавателя (инструктора) и стрелки, опираясь на свой опыт огневой подготовки, по-новому воспринимают и анализируют процесс стрельбы, что в свою очередь значительно повышает качество огневой выучки [9].

Для того чтобы выработать у начинающих стрелков или скорректировать у «опытных» стрелков правильное психологическое восприятие и анализ процесса стрельбы необходимо в процессе работы со стрелком двигаться от простого к сложному и не преступать к изучению следующего элемента без качественного усвоения предыдущего [8]. Для точного попадания в цель стрелок должен обладать следующими знаниями и навыками:

1. Сильной мотивацией на получение необходимого результата.
2. Знать свое оружие и боеприпасы.
3. Понимать влияние внешних окружающих факторов на стрельбу.
4. Принимать правильное положение для стрельбы.
5. Правильно наводить на цель оружие.
6. Правильно прицеливаться и производить нажатие на спусковой крючок.
7. Контролировать и анализировать свои действия с оружием и результаты стрельбы [11].

Мотивация обучаемого является первым навыком, который необходимо развивать. Обучаемый должен четко понимать, для чего ему необходимо добиться хороших результатов в стрельбе. Преподаватель (инструктор) должен создать на занятии атмосферу, способствующую качественному обучению, обучаемым должно быть интересно и увлекательно, они должны быть раскрепощены и открыты к продуктивной работе [12]. Обучение правильному психологическому восприятию и анализу стрельбы не возможно в состоянии стресса и скованности. Обучаемый в закрепленном состоянии не сможет правильно выполнить мелкие психомоторные действия по прицеливанию и обработке спускового крючка, а об анализе этих действий вообще можно забыть. Ошибки в мелких психомоторных действиях по прицеливанию и обработке спускового крючка, которые совершает стрелок, преподавателю (инструктору) заметить практически невозможно в отличие от механических стрелковых ошибок (положение для стрельбы, удержание оружия, дерганье спускового крючка) [6].

Знать свое оружие и боеприпасы стрелку необходимо для правильного прицеливания и выработки определенного алгоритма действий по производству выстрела. Все оружие изготавливается одинаково при строгом контроле качества. Но все равно две одинаковые единицы оружия из одной партии будут иметь свои особенности (прицельные приспособления, работа ударно-спускового механизма, наличие и величина холостого хода, длинна и тяжесть боевого хода спускового крючка). К разным видам оружия предъявляются различные требования по приведению к нормальному бою, если для боевого оружия отклонение средней точки попадания от контрольной точки допустимо, то для спортивного или снайперского оружия такое отклонение не допустимо или должно стремиться к минимальному. С учетом этих особенностей оружия оно подбирается и подгоняется под конкретного стрелка. У каждого вида оружия есть несколько видов боеприпасов, боеприпасы одного вида, но из разных партий могут отличаться по качеству изготовления. Стрелок должен понимать влияние боеприпасов на качество стрельбы [7].

Внешние факторы, влияющие на стрельбу: освещение, влажность, температура воздуха, давление, ветер. От них в первую очередь зависят условия прицеливания, восприятия прицельных приспособлений, выбор точки прицеливания, а также траектория полета пули. Недостаток знаний и навыков стрелка в этой области будет существенно влиять на качество стрельбы.

Правильное положение для стрельбы в зависимости от выполняемого упражнения (стоя, с колена, сидя, лежа) и вида оружия подбирается с учетом индивидуальных физиологических особенностей каждого стрелка и не может быть одинаковым для всех. Стрелку нужно разьяснить и добиться полного понимания от него важности правильного однообразного положения для стрельбы. Особенности положения для стрельбы диктуются видом выполняемого упражнения и наставлением по огневой подготовке. Но каждый стрелок под

руководством преподавателя (инструктора) подбирает для себя свое положение для стрельбы. На какой ширине поставить ноги, как развернуть ступни относительно друг друга, как распределить центр тяжести, положение плеч, предплечий, локтей и т.д. Все это подбирается индивидуально, преследуя одну цель: добиться однообразного, стабильного положения для стрельбы [4].

Наведение оружия на цель производится в соответствии с условиями выполняемого упражнения стрельб. А также в зависимости от индивидуальной подготовки стрелка: сверху - вниз, снизу - вверх, слева - на право, справа - на лево. Каким образом производить наведение оружия на цель тому или иному стрелку определяется опытным путем при проведении стрельб. Если это необходимо (в зависимости от выполняемых упражнений), то извлечение оружия из кобуры, перезарядка оружия, смена магазина производится быстро, безопасно и с учетом индивидуальных особенностей и навыков стрелка. Размещение рук на оружии, указательного пальца на спусковом крючке, работа с затвором оружия и смена магазина производятся с учетом общепринятых норм и правил, но обязательно с учетом физиологических возможностей стрелка [10].

Правильное прицеливание заключается в следующем: стрелок четко видит ровную мушку в прорези целика на фоне расплывчатой мишени и удерживает ее в «области прицеливания», стремясь к наименьшим отклонениям ровной мушки от точки прицеливания. «Область прицеливания» и точка прицеливания – для чего нужны эти два понятия? «Область прицеливания» это как правило овал, вытянутый по горизонту вокруг точки прицеливания, размер его определяется индивидуальными особенностями и навыками стрелка, а также выполняемым упражнением. Когда стрельба ведется без предъявлений жестких требований к точности, например: стрельба на коротких расстояниях, скоростная стрельба, выполнение различных упражнений силовых структур или практической стрельбы удержание ровной мушки производится в «области прицеливания». Высокоточная стрельба или спортивная стрельба подразумевает удержание ровной мушки в точке прицеливания.

Правильное нажатие на спусковой крючок заключается в однообразной работе указательного пальца на спусковом крючке при удержании ровной мушки. Палец стрелка работает как «поршень» выполняя движение по нажатию на спусковой крючок и возвращению на исходное положение, выполняется этот алгоритм действий с интенсивностью и скоростью необходимыми для выполняемого упражнения стрельб.

Психологическая ошибка в прицеливании и как следствие неправильное нажатие на спусковой крючок кроется в неправильном понимании прицеливания начинающими стрелками и стрелками «со стажем», но не показывающими стабильных результатов. Суть этой психологической ошибки в следующем: стрелок воспринимает понятие ровной мушки в точке прицеливания как жесткое правило для меткой стрельбы. И старается, не научится со временем тренируясь удерживать ровную мушку, а сейчас же одномоментно «подловить» ее и нажать резко на спусковой крючок, в тот момент, когда ровная мушка совпала с точкой прицеливания. Даже если у него это получилось, то резкая команда указательному пальцу на нажатие заставляет содрогнуться какие-то мышцы кисти, руки или верхнего плечевого пояса, что неминуемо приведет к отклонению оружия от линии прицеливания и пуля уйдет как правило вниз или вниз и влево, а у некоторых стрелков вправо, а иногда и вверх.

Задача преподавателя (инструктора) не дать сформироваться такому ошибочному мнению о прицеливании у начинающих стрелков и выявить эту ошибку у «опытных» стрелков. С помощью каких педагогических приемов это можно сделать:

1. Решение теоретических задач по определению средней точки попадания и приведению оружия к нормальному бою.
2. Решение задач на определение места пробоя на мишени при различных отклонениях ровной мушки от точки прицеливания.
3. Решение задач на определение места пробоя на мишени при «левой мушке», «правой мушке», «высокой мушке» и «короткой мушке».
4. Работа с оружием в холостую при установленной на оружии гильзе [2].
5. Видеосъемка обучаемого во время стрельбы с последующим просмотром и обсуждением.
6. Работа с боевыми и холостыми патронами, когда обучаемый не знает произойдет выстрел или нет, снаряжение магазина производит преподаватель (инструктор).

Обучаемые должны четко понимать, что точность прицеливания зависит от правильной изготовления для стрельбы и правильного удержания оружия, которые кропотливо нарабатываются на занятиях, а работа указательного пальца по нажатию на спусковой крючок не должна приводить к отклонению оружия от линии прицеливания. Контролировать свои действия с оружием обучаемые должны учиться с первого занятия. Обучаемые должны изучить и понимать все тонкости положения для стрельбы и удержания оружия, постоянно совершенствовать свои навыки под руководством преподавателя (инструктора). Отработка элементов должна происходить поэтапно, чтобы у обучаемых закреплялись правильные действия с оружием. При самом правильном обучении ошибок не избежать. Обучаемые должны научиться анализировать свои действия с оружием. После произведенного выстрела или серии выстрелов обучаемый должен по анализу своих действий понимать куда «легла» пуля в мишень. По результатам анализа обучаемый под руководством преподавателя (инструктора) выполняет корректировку положения для стрельбы или удержания оружия т.е. устраняет ошибки. Либо более тщательно прицеливается и правильно производит нажатие на спусковой крючок. Задача обучаемого: почувствовать ошибку, если она есть; понять причину ошибки; устранить причину; результат – точная стрельба.

Выводы. С учетом рассмотренной психологической ошибки в прицеливании, преподаватель (инструктор) обучает начинающих стрелков правильному прицеливанию и обработке спуска. При этом эффективность обучения возрастает, а время обучения сокращается. «Опытным» стрелкам достаточно разъяснения природы указанной психологической ошибки в прицеливании и несколько занятий с оружием для того чтобы искоренить рассматриваемую ошибку и повысить качество огневой выучки.

Литература:

1. Астанина А.А., Кудрявцев Р.А. Формирование психологической готовности сотрудников ОВД к применению и использованию огнестрельного оружия // В сборнике: Актуальные проблемы науки: от теории к практике материалы II Всероссийской научно-практической конференции. - Под редакцией Ю.П. Кожаева, О.Ю. Зевеке. - Российский государственный социальный университет. - 2015. - С. 157-160.
2. Галда М.В. Тренировка и отработка навыков обращения с оружием и производство выстрела вхолостую // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. - 2017. - № 3 (75). - С. 155-157.

3. Давиденко А.И. Освоение стрелковой техники у сотрудников полиции на начальном этапе обучения огневой подготовке // В сборнике: Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Краснодарский университет МВД России. - 2015. - С. 104-108.
4. Давиденко А.И. Требования к изготовке и принимаемому положению для стрельбы из пистолета // В сборнике: актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - 2019. - С. 37-40.
5. Калущий И.Н., Рабазанов С.И. Основные направления совершенствования огневой подготовки сотрудников правоохранительных органов // Человек: преступление и наказание. - 2015. - № 4 (91). - С. 147-150.
6. Кудрявцев Р.А., Тимошенко Л.И., Тарасов В.А. Особенности психологического воспитания начинающих стрелков // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 56-1. - С. 330-338.
7. Рабазанов С.И., Трепалин В.А. Формирование навыков владения табельным оружием в образовательных организациях МВД России // Человеческий капитал. - 2017. - № 2 (98). - С. 54-55.
8. Рыжов А.В., Шибинская О.О. Обучение начальным навыкам стрельбы // В сборнике: Актуальные проблемы формирования профессиональной компетентности у курсантов и слушателей вузов МВД России. - Электронный сборник материалов межвузовского круглого стола 09.02.2016. Ставрополь. - 2016. - С. 142-149.
9. Светличный Е.Г., Балдецкий О.А. Отдельные вопросы совершенствования огневой подготовки слушателей образовательных учреждений системы МВД // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 56-2. - С. 205-211.
10. Светличный Е.Г., Веремьев А.С. Практико-ориентированный подход в огневой подготовке обучающихся в образовательных организациях МВД России // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 58-1. - С. 211-215.
11. Фролов А.А. Психологическая подготовленность сотрудника полиции к стрельбе из боевого оружия // В сборнике: Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Краснодарский университет МВД России. - 2017. - С. 106-110.
12. Фролов А.А., Карабаш Д.В. Влияние мотивации на эффективность обучения стрельбе // В сборнике: Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России материалы Всероссийской научно-практической конференции. - 2018. - С. 149-152.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Рабина Екатерина Игоревна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Дёрина Наталья Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
студент группы ЭПСб-18 Дёрина Ксения Сергеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПРИМЕНЕНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНЫХ ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье обосновывается необходимость и уместность использования ориентировочных заданий в обучении говорению на английском языке студентов, обучающихся в техническом вузе, рассматриваются: характеристика говорения; структура и механизмы говорения; условия для осуществления говорения, выделенные Е.И. Пассовым; даётся описание организации говорения студентов на английском языке на основе ориентировочных заданий, которые обеспечивают необходимые для этого условия, поскольку способны создать основу для речевой тренировки обучающихся, формировать у них умение ориентироваться в ситуации.

Ключевые слова: английский язык, говорение, структура говорения, механизмы говорения, ориентировочные задания.

Annotation. This article substantiates the necessity and appropriateness of using indicative tasks in teaching English speaking to students of a technical university, discusses: the characteristics of speaking; structure and mechanisms of speaking; conditions for speaking, highlighted by E.I. Passov; describes the organization of speaking students in English on the basis of indicative tasks that provide the necessary conditions for this, since they are able to create the basis for speech training of students, to form their ability to navigate the situation.

Keywords: English, speaking, speaking structure, speaking mechanisms, indicative tasks.

Введение. В настоящее время, когда владение иностранным языком предоставляет больше возможностей для трудоустройства, значение обучения устно-речевому общению на иностранном языке, в котором говорение играет первостепенную роль, трудно переоценить. Устная речь в целом и говорение как ее неотъемлемая часть неоспоримо выходят на первый план [9].

В соответствии с основными постулатами коммуникативно ориентированного подхода к обучению, под знаком которого сегодня развивается и методика обучения английскому языку, в том числе и в вузе, язык рассматривается как один из неотъемлемых и важных элементов человеческого бытия. Теоретические изыскания и многолетняя практика обучения английскому языку студентов в техническом вузе показывают, что основной причиной недостаточно высоких результатов среди них является разрыв между целью обучения – овладение языком как средством общения – и характером учебной работы, то есть технологий обучения. [3] Таким образом, обучение студентов вуза иностранному языку, в частности английскому, должно представлять собой творческий процесс, напрямую связанный и отражающий человеческое бытие.

Был проведён теоретический анализ имеющейся научной литературы по рассматриваемой теме и сопряжённым с ней аспектам, а именно по психологии обучения иностранному языку и речемыслению обучающихся (Артёмов В.А., Выготский Л.С., Зимняя И.А., Кон И.С., Леонтьев А.А., Мухина В.С., Немов Р.С., Рубинштейн С.Л., Тамбовкина Т.Ю. и др.), основам обучения устной речевой деятельности и организации процесса обучения иностранному языку (Гез Н.И., Кудряшов Ю.А., Скалкин В.Л. и др.), коммуникативной методике и роли учебной ситуации в обучении иностранному языку (Леонтьев А.А., Пассов Е.И., Рогова Г.В., Сахарова Т.Е., Скалкин В.Л., Рубинштейн Г.А. и др.), ориентировочным заданиям как методическому приёму в обучении иностранному языку (Мильруд Р.П., Пассов Е.И. и др.).

На данный момент практическая методика преподавания английского языка в вузе располагает определёнными материалами в рассматриваемой области. Однако, роль и место именно ориентировочных заданий в организации говорения на английском языке, всё ещё недостаточно широко освещены особенно применительно к данному процессу в техническом вузе, что, в свою очередь, свидетельствует в пользу актуальности заявленной темы исследования.

Изложение основного материала статьи. Поскольку каждый из видов речевой деятельности, специфичен и основан на своих механизмах, что необходимо учитывать при обучении, прежде всего, следовало определиться с понятием и характеристикой говорения.

Под говорением понимается вид речевой деятельности, посредством которого (совместно со слушанием) осуществляется устное вербальное общение. Говорение обладает различной сложностью, начиная от выражения состояния простым восклицанием и заканчивая самостоятельным развернутым высказыванием, при этом переход от слова и фразы к целому высказыванию связан с разной степенью участия мышления и памяти [8].

Предметом говорения является мысль как отражение в сознании человека связей и отношений явлений реального мира. Одной из определяющих мысль характеристик является то, что мысль – это установление смысловой связи, в форме которой в нашем сознании и отражаются предметные связи и отношения объективной действительности. Важным элементом психологического содержания говорения является продукт или речевое высказывание, в котором объединяются цель, предмет, способ и средства говорения. Единицей говорения является речевое действие, то есть фразы как относительно законченные коммуникативные смысловые образования [6].

В качестве единиц обучения могут выступать как элементы или блоки самой фразы, так и интонационные и произносительные языковые единицы, тогда содержание говорения можно представить в виде следующей их иерархии: 1) логико-семантические структуры; 2) семантические связи слов; 3) грамматические структуры; 4) лексические единицы.

Рассмотрение содержания говорения приводит к выводу, что обучение ему на английском языке может вызвать с ряд трудностей, таких как: необходимость стимулировать у обучающегося возникновение мысли как предмета высказывания; обучение средствам и способам формирования и формулирования мысли; определение, организация и соподчинение всех единиц говорения для обучения выражению мысли, реализующей речевой поступок на иностранном языке [4].

Исследуя процесс порождения речевого высказывания, психологи пришли к выводу, что он совершается «от мотива», порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, а затем в значениях внешних слов, и, наконец, в словах [2].

И.А. Зимняя предлагает следующую структуру устной речевой деятельности, включающей три последовательные фазы [4]: мотивационно-побудительную фазу, в которой проявляется потребность человека в вербальном общении под влиянием определенного мотива и при наличии определенной цели высказывания; аналитико-синтетическую фазу, где происходит реализация замысла высказывания в процессе формирования и формулирования мысли посредством языка, при этом наибольшее затруднение вызывает грамматическое структурирование ввиду разницы систем английского и русского языков; и исполнительную фазу, которая связана с проговариванием или внешним оформлением высказывания.

Из выше названных фаз складывается структура говорения, обладающая следующими признаками, знать которые необходимо, чтобы целенаправленно организовывать процесс обучения студентов говорению на английском языке: 1) целенаправленность (направленность сознания обучающегося на цель высказывания при говорении, что обязывает преподавателя обучать иноязычному говорению в условиях наличия коммуникативной задачи, то есть с помощью ситуаций); 2) мотивированность (в методике обучения иностранным языкам принято говорить о коммуникативной или ситуативной мотивации, которая не возникает сама по себе, её нужно специально создавать с помощью различных средств и приемов обучения, например, ориентировочных заданий); 3) ситуативность говорения как деятельности (соотнесенность речевых единиц с основными компонентами процесса общения, если речевая единица неспособна «продвинуть» речевую ситуацию, то есть поддерживать речевой контакт, значит, она неситуативна и не воспринимается собеседником как значимая; следовательно, необходимо организовать процесс обучения говорению как процесс постоянного решения речемыслительных задач, создавая связь речевых единиц со всем тем, что обеспечивает способность усвоенного речевого материала к переносу в новые ситуации, что вполне осуществимо при использовании в процессе обучения говорению ориентировочных заданий); 4) связь с коммуникативной функцией мышления (главным стимулятором речемыслительной активности служит речевая задача; стратегия говорящего направлена на то, чтобы выразить свое отношение к происходящему); 5) продуктивность говорения означает, что в его процессе создается новый продукт, не имевший место в прежнем речевом опыте обучающегося (основана на трёх психофизиологических механизмах говорения: репродукции, комбинировании и трансформации); 6) связь с личностью (поскольку говорение обслуживает все другие виды деятельности и выступает средством общения, то и компоненты личности не могут не

проявляться в нем); 7) эвристичность (в зависимости от ситуации общения каждый раз рождается новое высказывание, адекватное коммуникативной задаче, в этом и проявляется эвристичность говорения); 8) связь с деятельностью (говорение обслуживает всю деятельность человека и зависит от нее) [8].

Последнее положение имеет большое значение для методики обучения говорению на иностранном языке, так как:

- связь говорения со сферами жизнедеятельности человека определяет отбор и организацию иноязычного речевого материала;
- стимулировать говорение можно лишь в том случае, если обстоятельства включены в контекст деятельности.

Для того, чтобы процесс обучения был эффективен, необходимо учитывать также механизмы говорения: 1) механизм комбинирования (формирование словосочетаний и предложений, при котором говорящий использует знакомые ему языковые компоненты в новых, не встречавшихся в прошлом опыте сочетаниях [5], однако, методически важно, чтобы упражнения в комбинировании материала выполнялись не ради комбинирования, а с коммуникативной направленностью; 2) механизм выбора (на выбор слов влияют смысловое задание сообщения, коммуникативная цель, знаковое и ситуативное окружение, а также отношения между говорящими, особенности реципиента, общность жизненного опыта и так далее. [10]); 3) механизм репродукции (можно использовать в речи «готовые блоки» для того, чтобы выполнить коммуникативную задачу, а можно репродуцировать что-то, просто потому что об этом просят); 4) механизм конструирования (является вспомогательным и включается, когда необходимо видоизменение произнесенной фразы или части фразы); 5) механизм упреждения, способствующий плавности речи (на уровне фразы возможен, когда при произнесении первых её слов антиципируется конструкция фразы, что позволяет порождать высказывание без длительных пауз между отдельными фразами; в смысловом плане упреждение есть предвидение исходов в речевых ситуациях); 6) механизм дискурсивности (способствует осуществлению речевой стратегии и тактики говорящего) [8].

Е.И. Пассов считает, что для осуществления говорения необходимо наличие следующих условий: наличие речевой ситуации, необходимых знаний, отношения к объекту речи, цели сообщения своих мыслей и средств выражения своих мыслей и чувств.

Характеристика и структура говорения на иностранном языке свидетельствуют о коммуникативной направленности данного вида речевой деятельности. Этот вывод предполагает, что процесс обучения иноязычному говорению должен быть с самого начала построен как процесс устно-речевого общения, что, в свою очередь, невозможно без ситуации.

Связь с действительностью проявляется в ситуации через отражённость ее в сознании. Методически важно, что ситуация не привязана к определенным обстоятельствам действительности непосредственно: в кино можно говорить о работе, а на работе – о кино. С этой точки зрения неправомерно использовать в общении ситуации типа «В аптеке», так как в данных условиях могут возникнуть абсолютно разные ситуации. Речевая ситуация – это возникший в процессе общения дефицит информации, субъективно значимый для достижения цели деятельности, вызывающий коммуникативную потребность, конкретизирующуюся в мотиве и смысле речевых действий [1]. Коммуникативное обучение предполагает, что сам процесс строится как модель общения, что в первую очередь требует моделирования ситуации как единицы общения и как формы его функционирования.

Преподаватели иностранного языка часто сталкиваются на занятиях со следующим явлением: имея прочно сформированные (в условно-речевых упражнениях) лексико-грамматические навыки, обучающиеся не могут использовать соответствующий речевой материал в новых ситуациях. Это можно объяснить тем, что сформированные на первом этапе навыки остаются как бы сами по себе, не синтезируются друг с другом, а также со сформированными ранее. Таким образом, существует определенный разрыв между этапом формирования отдельных навыков и этапом, где они уже синтезированы, то есть функционируют как главное условие развития речевого умения. Следовательно, нужен еще один этап в обучении говорению, где бы сформированные навыки совершенствовались прежде, чем они будут включены в подлинное говорение. С учётом этого следует определиться с этапами организации говорения студентов на занятии. Такими этапами стали: 1) репродуктивный этап, направленный на формирование речевых навыков в условно-речевых упражнениях; 2) этап подготовки к речевому общению, предполагающий совершенствование речевых навыков, в том числе на основе ориентировочных заданий; 3) этап собственно речевого общения, на котором происходит использование усвоенного речевого материала в новых ситуациях для решения новых задач.

Этап подготовки к речевому общению очень важен, поскольку здесь создаются условия, в которых речевые высказывания становятся результатом ориентировки обучающихся в ситуативных обстоятельствах, результатом их мыслительной ориентировки. В связи с этим возникла необходимость найти такой методический прием, который обеспечил бы необходимые условия для организации говорения студентов на английском языке, способствуя совершенствованию речевых навыков и тем самым, усвоению речевого материала. Таким приемом и стали ориентировочные задания, которые, создавая основу для речевой тренировки обучающихся, формируют у них умение ориентироваться в ситуации. При этом важным является создание условий, в которых каждое тренировочное высказывание на иностранном языке становится результатом мыслительной ориентировки.

Д.Б. Эльконин считает, что, выделившись из целостного процесса осуществления деятельности, ориентировочная ее часть становится предметом воспроизведения данной деятельности, и, таким образом, превращается в новые формы существования. Ориентировочная часть деятельности отличается от исполнительной части тем, что она не связана непосредственно с получением определенного материального результата [11].

Эта мысль находит свое отражение в системе упражнений, выполняемых обучающимися на этапе подготовки к речевому общению. Процесс ориентировки в ситуации выделяется из целостной иноязычной устно-речевой деятельности и становится предметом специального обучения, создавая, таким образом, условия для дальнейшего развития речевых умений, то есть для выражения собственных мыслей в различных ситуациях общения.

Ориентировочные задания являются методическим приемом, используемым на этапе подготовки к ситуативному речевому общению, а любой методический прием находит выражение в системе упражнений,

которая должна строиться в соответствии с определенной психологической концепцией усвоения иностранных языков.

Поскольку деятельность обучающихся по овладению иностранным языком неоднородна, иерархична, то и упражнения должны представлять собой иерархию, соотносящуюся с иерархией целей и задач обучения. Другими словами, для того, чтобы организовывать и управлять деятельностью, нужна система упражнений. Представляется, что она должна строиться в соответствии с определенной психологической концепцией усвоения иностранных языков (Р.П. Мильруд). Положения данной концепции позволили сформулировать требования, предъявленные к упражнениям на этапе подготовки к речевому общению, среди которых можно выделить: стабильные (условная мотивированность речевого поступка, ситуативность упражнения и др.) и варьируемые (совмещение изолированно усвоенных трудностей, дифференцирование усваиваемых явлений и др.). В результате Р.П. Мильруд были выделены следующие типы ориентировочных заданий:

1. «Догадка» (упражнения, в которых студентам предлагается комментировать имитируемые действия и, соответственно, догадаться, что они означают).
2. «Сравнение» (студентам необходимо выявить сходства и различия в предлагаемом материале).
3. «Мозаика» (объединение предметов или явлений, как в мозаичном рисунке, может использоваться материал, в котором пропущены некоторые существенные детали, которые нужно назвать).
4. «Мнения» (выявление и сопоставление мнений студентов по разным вопросам).
5. «Решения» (поиск студентами решений в различных обстоятельствах; стимулирует так называемое «философствование»).
6. «Проекты» (студентам предстоит планировать свои речевые и неречевые действия; позволяют развивать умение прогнозировать события на основе анализа ситуации).

Выводы. Экспериментальная работа по апробации разработанного комплекса упражнений с применением ориентировочных заданий в обучении говорению на английском языке студентов в техническом вузе дала возможность определить, что данные задания повышают эффективность подготовки студентов к ситуативному речевому общению на английском языке, позволяя развивать у них умение ориентироваться в ситуативных обстоятельствах, анализировать их, принимать адекватные решения и уметь формулировать свои мысли.

Рассмотрение ориентировочных заданий, составляющих систему упражнений для этапа подготовки к устной речевой деятельности, позволяют сделать вывод, что они применимы для подготовки студентов технических специальностей к участию в основных видах ситуативного речевого общения, являясь необходимым звеном в системе речевых упражнений, с помощью которых можно решать коммуникативные, развивающие задачи. [7] Данные задания меняют сам процесс обучения говорению на английском языке, обеспечивая условия для быстрого включения языкового материала в англоязычную речь студентов.

Литература:

1. Артемьева, О.А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации: монография / О.А. Артемьева, М.Н. Максеева, Р.П. Мильруд. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – 160 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. (Серия «Мастера психологии») / Л.С. Выготский. – СПб.: Питер, 2017. – 431 с.
3. Дроздова, Т.В. Особенности обучения студентов монологическому высказыванию на иностранном языке в вузе // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 30-36.
4. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. (Психологи Отечества) / И.А. Зимняя. – Москва: МПСИ, 2001. – 432 с.
5. Кудряшов, Ю.А. Использование запомнившегося языкового материала в новых ситуациях // Вопросы методики преподавания иностранных языков. – Тула: ТГПИ, 1974. С. 3-13.
6. Линёва, А.С., Залавина, Т.Ю. The inner Form of Phraseological Units and the linguistic Picture of the World // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2013. Т.2. № 71. С. 132-134.
7. Мильруд, Р.П. Ориентировочные задания на уроке иностранного языка. // ИЯШ. – 1988. – № 6. – С. 12-18.
8. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
9. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 238 с.
10. Шубин, Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Э.П. Шубин. – М.: Учпедгиз, 1963. – 190 с.
11. Эльконин, Д.Б. Психология игры. – Издание второе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

UDC 378.2

candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor Rabina Ekaterina Igorevna

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

"Nosov Magnitogorsk State Technical University" (Magnitogorsk);

candidate of Philological Sciences,

Associate Professor Dyorina Natalya Vladimirovna

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

"Nosov Magnitogorsk State Technical University" (Magnitogorsk)

STRUCTURAL-FUNCTIONAL DEVELOPMENT MODEL FOR TIME SELF-ORGANIZATION ABILITIES OF UNIVERSITY STUDENTS

Annotation. A social order reflecting the realities of modern real life through the regulatory documents of the Russian Federation in the education field shows that one of the priority development areas of this sphere is the need to prepare a highly organized and competitive university graduate who is able, among other things, to effectively organize his time, responding to rapidly changing living conditions. This article introduces the process of creating and describing the structural-functional model for the development of self-organization skills of time among university students.

Keywords: time self-organization, skills of time self-organization, modeling, development model for skills of time self-organization of university students.

Аннотация. Социальный заказ, отражающий реалии современной действительности, посредством нормативно-правовых документов РФ в сфере образования, показывает, что одним из приоритетных направлений развития данной сферы является необходимость подготовки высокоорганизованного и конкурентоспособного выпускника вуза, способного, в числе прочего, эффективно организовать своё время, реагируя на стремительно меняющиеся условия жизни. Данная статья знакомит с процессом создания и описанием структурно-функциональной модели развития умений самоорганизации времени у студентов вуза.

Ключевые слова: самоорганизация времени, умения самоорганизации времени, моделирование, модель развития умений самоорганизации времени студентов вуза.

Introduction. To date, the strategy of higher education is aimed at developing the personal potential of students, when from a driven and situationally dependent student turns into a subject of self-organization in time, able to value time, plan, organize and control his life [1]. Taking into account the peculiarities of modern life, the development of self-organization skills of university students is one of the most important factors in improving the quality of higher education, since it is aimed at creating conditions for maximum use of their own capabilities and conscious control of their life [3].

In the course of a theoretical study of the process of developing the self-organization skills of time among university students, it was found that the use of modeling makes it possible to correctly understand the content, basic functions and conditions of the process under consideration, which, in turn, allows you to correctly manage this process during the training of students at the university, predicting its results and correction paths [6].

At present, there is an extensive scientific and theoretical base on related aspects of the process under consideration. The concept of "self-organization" was studied in philosophy (Aristotle, I. Kant, etc.), sociology (K.Kh. Delokarov, A.P. Nazaretyan and others), psychology (L.S. Vygotsky, A.G. Kovalev, S.P. Rubinstein et al.), and pedagogy (A.A. Pechenkin, E.A. Yamburg et al.). A number of works are devoted to issues of time management (G. Arkhangelsky, D. Aslett, and Yu.P. Vasilchenko, P. Drucker, D. Morgenstern, I.S. Halan, et al.), the scientific organization of labor of students (P.P. Blonsky, N.K. Krupskaya et al.), the organization of time in the pedagogical process (A.K. Bolotova, S.Yu. Lachinov, N.F. Maslova, A.K. Neshkov, et al.), the activation of the learning process in its organizational-temporal aspect (V.P. Bepalko, P. Ya. Halperin, P.I. Pidkasisty, et al.), optimization of teaching at a university (T.Sh. Minnibaev, O.P. Saradzheva, et al.). The studies of different authors reveal the scientific and theoretical aspects of the formation and development of value orientations of students (A.V. Kiryakova, E.G. Slobodnyuk, V.P. Tugarinov, et al.), personal motivation (V.G. Aseev, N.Ts. Badmaev, L.I. Bozhovich, A.N. Bukina, E.P. Ilyin et al.), personality reflection (I.S. Alekseev, V.G. Bogin, G.G. Granatov, V.A. Lecture et al.), self-organization of personality (N.A. Zaenutdinova, T.N. Kozlovskaya et al.), self-regulation of personality (G.A. Weiser, V. Graf, O.A. Konopkin, V.I. Morosanova, V.A. Nagornaya et al.), critical thinking (I.O. Agashev, S.I. Zaire-Beck, V.K. Stanislavchik, D. Halpern et al.).

But, despite the wide coverage of issues related to the self-organization of university students in time, the development of their skills in self-organization of time in the scientific and pedagogical aspects is only beginning to be explored, and some key aspects (structure of the student's self-organized organization in time, pedagogical conditions, model of the process under consideration) are debatable in nature.

Statement of basic materials. So, the object of modeling is the process of professional training of students at a university, and the subject of modeling is the development of self-organization skills of time among university students.

According to L.M. Kustov, to model any pedagogical system, it is necessary to implement a number of functions: scientific, normative, methodological and empirical support [2].

According to the scientist, the functions of scientific and regulatory support are associated with the determination of the theoretical foundations of the process in question, social order, with the identification of regulatory documents.

The social order of modern society is associated with socio-economic (areas of development in the social, economic and industrial spheres, etc.) and educational guidelines (National Doctrine of Education until 2025, etc.) and the problems of students' self-organization in the process of training at the university.

In normative documents, the social order is designated as the professional training of a highly organized and competitive university graduate. For its implementation during the study, a modeling strategy was determined in the form of a choice of its theoretical and methodological basis, while at this stage a theoretical analysis is important, confirming the experience of similar objects in other places and the experience of other authors gained in modeling.

As the scientific sources of modeling were selected:

- the theory of self-regulation and the reflective attitude of a person to the world around him (V.V. Belich, G.A. Weiser, G.G. Granatov, I.I. Ilyasov, O.A. Konopkin et al.);
- foreign and domestic theories of planning and organization of time and time management (G. Arkhangelsky, D. Morgenstern, I.S. Halan, N.V. Belov, Yu.P. Vasilchenko, et al.).

As key theoretical principles of modeling the process under consideration were identified:

1. Self-organization is a process of orderly conscious activity of an individual aimed at organizing and managing himself.
2. The skills of self-organization of time are learned methods of performing an action, provided by a combination of acquired knowledge and skills, which allow taking into account your individual characteristics and on the basis of independent and purposeful time planning, to rationally use your forces and effectively organize your life activities, getting the desired results.
3. The skills of time self-organization include the skills of goal-setting, competent planning of time and affairs for the short, medium and long term, rational organization of time, taking into account their capabilities and physical forces, reflective skills aimed at self-analysis, self-esteem and self-control of their plans and their time [8].

Based on these theses, the structure of a university student self-organized in time was developed (Table 1).

Table 1

The structure of self-organized in time personality of a university student

Motivational value block		
Awareness of time as a value	Awareness of self-organization as a value	The presence of a conscious need for self-organization of time
Cognitive block		
Knowing yourself and your individual characteristics		
Student knowledge of time		Student knowledge in time planning
Knowledge of the time self-organization methods		Student knowledge of time self-organization control techniques
Effectively Reflective Block		
Student diagnostic skills		Ability to plan your time
Student's skills to rationally organize his time taking into account his abilities and physical strength		Reflexive skills in organizing your time
Student activity in time self-organization		

The findings on the structure of the self-organized personality of a university student in time, and understanding of self-organization skills of time, helped to formulate the following main points in relation to the development of these skills:

1. The skills of time self-organization of students in a university can be the subject of purposeful development and self-development in the process of their professional training. The identification of these skills in students and their development must be carried out in the context of studying the situational factors of students' vital activity at the university.
2. The development of self-organization skills of time is a contradictory and irreversible process of quantitative and qualitative changes in these skills under the influence of external and internal factors, the dominant of which is the individual's own activity.
3. The development of self-organization skills of the student's time ensures the success of the implementation of motivational and reflective functions, planning, organization functions in relation to personal and academic time, improves self-organization and the quality of professional training at the university.
4. The effective development of self-organization skills is possible in simulated learning situations and in the course of independent work. The development of self-organization skills of students' time is possible through self-knowledge of their characteristics in the process of pedagogical diagnostics, through the use of special exercises, game, and reflective methods, fixing the behavior of an organized person in educational situations and in simulated situations of professional activity.
5. In a person who purposefully engages in self-knowledge, planning and organizing his time, the required knowledge and skills are formed and consolidated, motivation for self-organization, correct value orientations for time and self-development increase, an image of an organized person in the eyes of others is formed, which subsequently transferred to real life and professional situations.
6. The development of self-organization skills of students' time increases their competitiveness, activates their personal and creative development, and contributes to consolidating the experience of self-organized behavior in subsequent professional activities [4].

Work on the definition of methodological approaches of the process under consideration allowed us to come to the understanding that the main ones should be systemic, subjective and acmeological approaches.

The choice of a systematic approach is connected with the fact that it is he who is considered in the scientific literature as a direction of the methodology of scientific knowledge and practice [5]. We believe that the implementation of the requirements of the subjective approach allows us to create optimal conditions not only for the development of self-organization skills of time, but also for the student's self-development as an organized personality. The acmeological approach, which is associated with the identification of objective and subjective conditions, allows the future specialist to take place as a multifaceted social personality and professional.

Since the simulated object is a pedagogical process, the components of the developed model are the target, subjective, substantive-organizational, methodological, and productive-evaluative components.

The goal of the model was formulated as the development of self-organization skills of a university student in the process of vocational training. Since the development of skills is impossible without the formed motivation, value orientations and a certain knowledge base of students in this field, the model objectives were selected: 1) the development of student motivation and value orientations for self-organization of time; 2) the development of

knowledge in the field of time management; 3) development of skills of self-organization in the conditions of educational and independent work.

The principles of subjectivity, determinism, humanism, modeling, vital functions, potential and relevant, feedback and the operational-technological principle were chosen as the principles for the implementation of the model.

The subjects of this model are teachers and university students. The minimum level of requirements for subjects is the willingness of teachers to create a certain set of organizational and pedagogical conditions and implement the function of managing the development of self-organization skills of time. This management function is divided into motivational, diagnostic, developmental functions and the function of the organization. The maximum level of requirements for subjects is the student's willingness to self-organize educational and personal time, capable of fully fulfilling the function of self-government. It is detailed in such functions as diagnostic, self-development, planning and self-organization of time, reflective function.

The question of functions in the model under consideration is key, since each of the functions corresponds to certain pedagogical conditions and is aimed at achieving the desired result.

The selection of the first pedagogical condition (the formation of students' value attitude to time) was dictated by the fact that value orientations in the general structure of the personality play the role of a "strategic" line of behavior. A modern student, if he wants to be successful in all his endeavors, needs to develop an attitude towards the resource of time as a value. The second condition (the development of students' needs in organizing their time) was highlighted because the inability to organize their time leads to failure in study and life.

From the definition and justification of the first two conditions, the third condition follows, namely the formation of a behavior model organized in time by a specialist, while the behavior model is understood as a certain way of interaction between a person and the environment required in specific circumstances. During the study, it was found that this is possible with the introduction of a specially designed special course in the university process, which allows you to integrate the student's knowledge, skills and purposefully influence his behavior model.

The organizational and methodological component of the model allows you to visualize the substantive and procedural side of the process in question and is structurally represented by the following elements: methodological support, methods and tools, forms of organization of training.

The content of the methodology is revealed by a comprehensive program for the development of self-organization skills of time among students, including cognitive-diagnostic, planning-organizational and control-reflex modules. Each of the modules corresponds to blocks of the self-organized personality of a university student in time (Table 1). Thus, the cognitive-diagnostic module of the experimental program corresponds to the motivational-value block of a self-organized person in time (contains a set of exercises and procedures focused on focusing the student's attention on his own personality, self-knowledge of his own characteristics, understanding of the prospects and significance of time and organization of his time); the plan-organizational module of the program is associated with cognitive and action-reflexive blocks (includes a set of exercises and procedures aimed at mastering the principles of self-organization of time, the development of knowledge and skills in the field of organizing your time); the control and reflexive component of the program is connected with the effective reflective block (includes rules, diagnostic techniques and exercises aimed at tracking the dynamics of the process under consideration for each student in independent work, at developing introspection, self-control, and self-correction).

The methods used are divided into three groups: 1) diagnostic methods; 2) organizational and pedagogical methods (training methods of planning exercises, self-organization, game methods, and discussion methods); 3) reflexive methods (introspection, self-control, and self-correction).

All funds are divided into diagnostic monitoring tools and means of direct pedagogical response. The first group is intended for the implementation of the cognitive-diagnostic module of the program (questionnaires, tests, questionnaires, exercises aimed at self-knowledge of themselves and their characteristics in self-organization). The second group consists of tasks and exercises, tasks, situations, roles and rules, the application of which is aimed at developing the skills of self-organization of time in the process of training and independent work. The main tools are exercises, which are divided into groups according to the purpose of use, into exercises on self-knowledge, planning your time, organizing yourself in time, and self-control [7].

The main forms of training organization in the process under consideration are pedagogical diagnostics, consultations, independent work, practical exercises, and a special course "Self-organization of time".

The composition of the productive-evaluative component of the model under consideration introduced criteria and indicators, the development levels of self-organization skills of time and the result. The result of the functioning of the model under consideration is the student's transition from the initial level of development of self-organization skills of time to the next level, which is qualitatively different and higher than the previous one. In this regard, high, medium, and low levels of development of self-organization skills of students were highlighted.

It is logical to associate the choice of assessment criteria with the corresponding components of the content of the process in question, as a result of which motivational-value, cognitive and effective-reflective criteria were identified. The indicators of the motivational-value criterion were chosen: awareness of time as a value, awareness of self-organization as a value, awareness of the need to organize you in time. The indicators of the cognitive criterion were: the completeness of knowledge about oneself and their individual characteristics, the completeness of knowledge in the field of time planning, the amount of knowledge about the methods of self-organization of time, the completeness of knowledge in the field of control of self-organization of time. The indicators of the effective reflexive criterion were chosen: the severity of diagnostic skills, the presence of time-planning skills, the presence of skills for the rational organization of one's time, the severity of reflective skills in the field of time management, the level of student activity in organizing their time.

Conclusions. So, we were talking about building a pragmatic model, since with its help it was necessary to find a means of managing the development of self-organization skills of time among university students. In addition, it was a question of a functional model, since it is with the help of the control function that we can obtain differences between the initial and final state of students during the implementation of the process in question.

The structural and functional model developed and described in the construction and arrangement of elements has an established pattern: all of its elements are arranged from top to bottom, and this relationship is traced vertically, creating the integrity of all structural components and elements as a whole. Despite the importance of individual elements, the general structure of the model assumes only its unambiguous interpretation in the sequence

of transition from one component to another to solve the problems of the model aimed at achieving the designated goal.

The genetic analysis of the model under consideration, associated with the analysis of its changes over time, shows that one of its main qualities is dynamism, which is reflected in the student's transition to a higher and qualitatively different level of development of the corresponding skills.

References:

1. Gerasimov, A.M., Loginov, I.P. An innovative approach to building training (conceptual and technological aspect): a training manual. - M.: APKiPRO, 2001. - 64 p.
2. Kustov, L.M. The problem of the system of kinesis of the research activity of an engineer-teacher: Monograph. - Chelyabinsk: CHIRPO, 1998. - 276 p.
3. Orehova, T.F., Krut'ina, T.V. Some problems of modern education and the possibility of their solution // Humanitarian and pedagogical research. 2017. Vol. 1. № 1 pp. 30-37.
4. Rabina, E.I. Formation of a student's self-organized personality in the educational process of a university: dissertation ... of a candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Togliatti State University. - Tolyatti, 2014. - 190 p.
5. Rodchikov, A.A., Savva, L.I. A model for developing the readiness of high school students to manage their time // Modern problems of science and education. 2012. № 1. pp. 142-147.
6. Savva, L.I., Dokolin, A.S. A model for preparing university students to counter cyber-extremist activity // Modern problems of science and education. 2015. № 3. pp. 405-413.
7. Savva, L.I., Rabin, E.I. Methodology for the development of self-organization skills in university students // Letters in Emissions. Offline: electronic scientific journal. 2011. № 8. pp. 1629.
8. Saigushev, N.Ya., Vedeneeva, O.A. On the issue of the reflexive control of a future specialist professional formation // Humanitarian and pedagogical research. 2017. Vol. 1. № 1 pp. 37-45.

Педагогика

УДК 372.881.1

дoцeнт фaкyльтeтa филологии и массовых коммуникаций, доцент Родин Олег Федорович

Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме отбора и использования материалов лингвокультурной и социокультурной направленности в процессе обучения иностранному языку. В статье предложена классификация аутентичных текстов, используемых при обучении иностранному языку, сформулированы аспекты аутентичности текстовых материалов, обоснованы критерии отбора текстов для использования в процессе преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, иноязычная коммуникация, иноязычная культура, диалог культур, аутентичность, тексты лингвокультурной и социокультурной направленности, классификация текстов, отбор текстов, функциональные тексты, информативные тексты, познавательная ценность текста, культурологическая ценность.

Annotation. This article is devoted to the urgent problem of the selection and use of linguistic and sociocultural materials in teaching a foreign language. The article provides a classification of authentic texts used for teaching a foreign language, defines aspects of authenticity of texts, proves the criteria for selecting texts for teaching a foreign language.

Keywords: teaching a foreign language, foreign language communication, foreign language culture, dialogue of cultures, authenticity, texts of linguistic and sociocultural orientation, classification of texts, selection of texts, functional texts, informative texts, cognitive value of the text, culturological value.

Введение. Иностранный язык (ИЯ) является инструментом социального взаимодействия между людьми. Человек – существо социальное, он существует в обществе и неразрывно связан с другими людьми. Язык, в свою очередь, является средством, с помощью которого люди могут общаться друг с другом, передавать свои мысли, чувства и желания. Человеческая речь существует в виде конкретных высказываний с относительно устойчивыми формами построения, с определенными языковыми формами – речевыми жанрами, соответствующими типичным коммуникативным ситуациям. Социальная роль человека и его речь в этой роли, принадлежность к этносу, социальному классу и профессии, идеологическая зависимость речи и многое другое является показателем социального статуса говорящего, то есть его языковой личности.

Изложение основного материала статьи. Речь человека может указывать на социальные характеристики говорящего, указывать род его занятий, степень образования, возраст и пол [6, с. 42]. Передача социокультурного опыта от поколения к поколению, его усвоение, процесс социализации и духовного развития становятся возможными благодаря тому, что этот опыт обладает способностью фиксироваться определенным образом в различных текстах. Важнейшим аспектом учебной деятельности является непосредственная работа с текстами, в ходе которой они изучаются, осмысливаются, перерабатываются, классифицируются, систематизируются, воспроизводятся, компилируются высказывания на основе прочитанного и многое другое [6, с. 43].

При классификации текстов лингвокультурной направленности за основу можно взять шесть предметных областей в соответствии со сферами употребления, выделяемых К.С. Кричевской [3]:

1. Учебно-профессиональная сфера общения.
2. Социально-культурная среда общения.
3. Бытовая сфера общения.
4. Торгово-коммерческая сфера общения.
5. Семейно-бытовая сфера общения.
6. Спорттивно-оздоровительная сфера общения.

Целесообразно отметить, что лингвокультурный текст – это текст, содержащий информацию о реалиях культуры, традициях, обычаях, народном творчестве страны изучаемого языка.

Мы можем интерпретировать текст как информацию, адресованную собеседнику, включая его культуру в целом, самого человека и его социокультурную деятельность, и деятельность общения. В научной литературе термин интерпретации текста сопровождается большим количеством описательных прилагательных, которые отражают качественные характеристики, а также направленность или принадлежность текста к какому-либо жанру. Так, например, достаточно традиционными являются сочетания «научный текст», «политический текст», «художественный текст», «музыкальный текст», «медиа-текст» и другие.

Как преподаватели, так и обучающиеся сталкиваются с проблемой выбора информации в рамках своего предмета и обучения в повседневной жизни ежедневно. Необходимо не только овладеть той или иной информацией, но и уметь критически ее оценивать, понимать и применять на практике. Зачастую обучающимся предлагается работа с двумя основными типами текстов – информационными (научными, публицистическими) и художественными. Однако двух типов текстов недостаточно для полного усвоения языковой дисциплины.

Язык, представленный в материалах текстов лингвокультурной направленности, выступает как средство реальной коммуникации, отражает существующую языковую реальность, особенности функционирования языка как средства коммуникации и его природной среды. Использование аутентичных материалов снижает риск искажения иноязычной деятельности: являясь свидетельством современной цивилизации в стране изучаемого языка, аутентичные материалы отражают те идеи и суждения, которые в настоящее время распространены в обществе. Из-за отсутствия дидактической направленности информация, представленная через аутентичные материалы в неязыковой среде, обладает высоким уровнем авторитетности; естественность обуславливает большую познавательную активность, в то время как учебные материалы выполняют чисто познавательную функцию и отражают вымышленные ситуации, не существующие вне занятий, тем самым снижая мотивацию учащихся.

Учителем ИЯ также должна учитываться степень аутентичности изучаемого иноязычного текста. Г.И. Воронина определяет аутентичные тексты как заимствованные из коммуникативной практики носителей языка. Ею выделено два вида текстов, представленных различными жанровыми формами:

1. Функциональные тексты повседневного обихода, выполняющие инструктирующую, поясняющую, рекламирующую или предупреждающую функцию: указатели, дорожные знаки, вывески, схемы, диаграммы, рисунки, театральные программки, брошюры.

2. Информативные тексты, выполняющие информационную функцию и содержащие постоянно обновляющиеся сведения: статьи, интервью, опрос мнений, письма читателей в печатные издания, актуальная сенсационная информация, объявления, реклама, комментарии, репортажи [3, с. 14].

Однако, несмотря на многочисленные преимущества аутентичных материалов, не существует единого мнения об их первичном использовании и общей классификации. Использование лингвокультурных текстов в процессе обучения ИЯ вне языковой среды может быть ограничено рядом факторов, таких как низкий уровень языкового контроля и серьезные социокультурные трудности, которые обучающиеся могут испытывать при работе с такими текстами.

Е.В. Носонович и О.П. Мильруд придерживаются мнения, что предпочтительнее учить ИЯ на материалах, взятых из оригинальных источников и не предназначенных для учебных целей. С другой стороны, авторы отмечают, что такие материалы могут быть слишком сложны в языковом аспекте и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения, одновременно выделяя отдельно методические и учебно-аутентичные тексты. Авторы отмечают следующие аспекты аутентичности текстов:

1. Культурологическая аутентичность – использование текстов, формирующих представления об основных особенностях жизнедеятельности носителей изучаемого языка во всех сферах функционирования этого языка.

2. Информативная аутентичность – использование текстов с актуальной информацией, соответствующей возрастным особенностям обучающихся.

3. Ситуативная аутентичность – создание естественной ситуации общения, наличие заявленной темы, представляющей интерес для носителей языка, естественное обсуждение этой темы.

4. Аутентичность национальной ментальности – объяснение уместности или отсутствия ее при употреблении той или иной иноязычной фразы.

5. Реактивная аутентичность – способность текста вызвать подлинные эмоциональные, мыслительные и речевые реакции.

6. Аутентичность оформления – соответствие оформления текста в учебнике и в оригинале, что оказывает эффект привлечения внимания, способствуя пониманию коммуникативной задачи текста.

7. Аутентичность учебных заданий к текстам – способность заданий стимулировать взаимодействие обучающихся с текстом, выполняемых во внеурочное время при работе с различными источниками информации [5, с. 12].

Однако некоторые авторы допускают методическую обработку текста, созданного для внеклассных целей, не нарушая его аутентичности, а также подготовку текста для учебных целей с учетом всех параметров оригинальной учебной продукции. В работах зарубежных и отечественных исследователей мы находим различные термины для таких текстов [8]:

- 1) полуаутентичные тексты – semi-authentic texts;
- 2) отредактированные аутентичные тексты – edited authentic texts;
- 3) приспособленные аутентичные тексты – roughly-turned authentic texts;
- 4) тексты, приближенные к аутентичным – near-authentic texts;
- 5) учебно-аутентичные тексты – educational authentic texts.

Восприятие, понимание и интерпретация являются ключевыми процессами в обучении чтению аутентичных текстов социокультурной направленности как средства повышения исходного языкового уровня обучающихся, формирования и развития социокультурной и коммуникативной компетенции.

Таким образом, мы будем опираться на следующую классификацию текстов лингвокультурной и социокультурной направленности:

1. Учебно-аутентичные тексты. Это тексты, создающиеся стороной, непосредственно организующей образовательный процесс, с дидактическими или воспитательными целями: такие тексты несут четкий, однозначный, не нуждающийся в дополнительной интерпретации смысл и суждения. К текстам такого типа могут быть отнесены тексты учебно-методического комплекта.

2. Отредактированные аутентичные тексты информационной направленности. К ним относятся тексты, которые используются в оригинальном виде, но сопровождаются мотивирующими, комментирующими и анализирующими текстами, составленными другими, педагогически ориентированными авторами.

3. Аутентичные тексты художественной направленности. В данной категории текстов учебная деятельность направлена на поиск смыслов, порождаемых не столько самими текстами, сколько их сопоставлением. В ходе данного сопоставления «генерируются» новые смыслы, непосредственно не содержащиеся в исходных текстах, то есть обеспечивается смыслообразующая (а значит, и критическая по своей природе) деятельность, когда авторы текста лишь подводят к самостоятельному ответу на поставленные в тексте вопросы.

4. Тексты, приближенные к аутентичным. К ним относятся тексты, созданные непосредственно участниками образовательного процесса. Обучающиеся приобретают субъективно новые знания и умения, упражняются и закрепляют уже имеющиеся, уточняют и развивают систему ценностных ориентаций. Этот тип текстов может включать рефераты, эссе или проекты.

Исходя из приведенных классификаций аутентичности, можно сделать вывод, что аутентичность в рамках лингводидактики и методики обучения иностранному языку можно определить как соотношение содержательных, организационных и индивидуальных аспектов обучения ИЯ с естественным способом функционирования иностранного языка в иноязычном обществе.

В отечественной и зарубежной методике не существует единой классификации текстов лингвокультурной и социокультурной направленности с точки зрения обучения ИЯ. В настоящее время преподаватель имеет достаточно широкие возможности использования в своей работе аутентичных материалов из иноязычных пособий, журналов и газет. Весьма актуально использование на занятиях аудио- и видеоматериалов. Грамотно подобранный текст помогает максимально стимулировать языковую активность обучающихся и их коммуникативную готовность. Использование таких материалов, которые представляют собой естественную речевую продукцию, созданную в методических целях, позволит более эффективно обучать всем видам речевой деятельности, способствовать погружению в естественно-языковую среду на занятиях по ИЯ, а также будет способствовать повышению мотивации к изучению ИЯ.

Не все тексты лингвокультурной и социокультурной направленности могут быть отнесены исключительно к одному из приведенных нами типов классификаций. Тексты имеют тенденцию переходить из одного контекста в другой, как это обычно бывает с относительно долгоживущими и хорошо известными произведениями искусства: переходя в другой культурный контекст, они ведут себя как информант, перешедший в новую коммуникативную систему и актуализирующий ранее скрытые аспекты своей системы. Таким образом, текст, с одной стороны, становится более значимым, чем он сам, и приобретает черты культурной модели, а с другой – стремится осуществлять самостоятельное поведение, становясь как бы автономной личностью [4, с. 103].

В соответствии с новыми целевыми установками задача преподавателя ИЯ заключается в создании условий для личного приобщения обучающегося к иноязычной культуре и подготовки его к эффективному участию в диалоге различных культур. Поэтому особое место на занятиях следует отводить таким формам, которые обеспечивают активное участие каждого при работе с текстом, стимулируют речевые навыки, способствуют формированию интереса и желания к изучению иностранного языка.

Проблема отбора текстовых материалов лингвокультурной и социокультурной направленности является весьма актуальной, но в то же время недостаточно изученной. Перед преподавателем встает проблема поиска актуальных текстов, отвечающих всем требованиям ФГОС, программы обучения и личностным интересам обучающихся.

М.Е. Брейгина и А.В. Щепилова предлагают следующие критерии отбора текстов лингвокультурной и социокультурной направленности, обусловленные требованиями к содержанию текстов и их языковому оформлению:

1. Познавательная ценность текста. Поскольку текст должен способствовать пополнению фактологических знаний обучающихся и формированию у них ценностных ориентаций.

2. Соответствие текста интересам обучающихся. Текст должен соответствовать познавательным и эмоциональным интересам личности, возрасту и особенностям интеллектуального и духовного развития обучающихся.

3. Культурологическая ценность. Лингвокультурное и социокультурное содержание текстов для чтения должно быть ориентировано на возрастные возможности обучающихся [1, с. 37].

Авторы придерживаются мнения, что успешность обучения чтению как виду речевой деятельности зависит от того, сможет ли обучающийся сосредоточиться на содержании текста, не окажется ли языковое наполнение текста слишком трудным. Становится очевидным существование двух основных факторов, вызывающих языковые трудности при работе с таким текстом: лексическая и грамматическая сторона речи. Объем незнакомого лексического материала в изучаемом тексте не должен оказывать отрицательного влияния на качество процесса чтения. Сложность восприятия неизвестных лексических единиц и грамматических конструкций должна компенсироваться развитием у обучающихся следующих учебных компенсаторных приемов: игнорирование неизвестного, контекстуальная догадка, анализ корневых морфем и формообразующих элементов [1, с. 54].

В настоящее время цели обучения ИЯ существенно меняются в соответствии с новой парадигмой образования, учитывающей, в первую очередь, потребности личности обучающегося. В соответствии с изменением целей меняется и содержание образования: усиливается развивающий потенциал учебного материала (прежде всего текстового); происходит постоянное обновление тематики общения; усиливается лингвокультурный и социокультурный компонент содержания как условие успешного диалога культур. Это приводит к увеличению общеобразовательной составляющей содержания обучения ИЯ, повышению внимания к умению работы с информацией и ее критического оценивания.

При этом информативность текстов лингвокультурной и социокультурной направленности является одним из важнейших критериев, так как следование данному критерию обеспечивает актуальность и новизну информации.

Кроме того, как следует из ФГОС, формирование положительного отношения обучающихся к культуре людей, говорящих на языке, и к самому языку становится одной из целей изучения ИЯ. В обязательный минимум содержания образовательных программ сегодня включены социокультурные знания и умения – сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета [2, с. 51].

Исходя из всего вышесказанного и с учетом наиболее полного отражения всех аспектов работы с иноязычными текстами в процессе изучения ИЯ, критерии отбора текстовых материалов можно разделить на следующие три группы:

1. К первой группе относятся общедидактические критерии:
 - 1) учет начального языкового уровня обучающихся;
 - 2) коммуникативно-когнитивная направленность текстов;
 - 3) разнообразие типов лингвокультурных и социокультурных текстов;
 - 4) наличие элементов ясности к тексту;
 - 5) мотивация.
2. Ко второй группе относятся методические критерии отбора текстов лингвокультурной и социокультурной направленности:
 - 1) подлинность;
 - 2) информационная насыщенность, образовательный потенциал;
 - 3) лексическая и грамматическая доступность;
 - 4) контекстуальность.
3. Третья группа охватывает критерии с точки зрения повышения исходного языкового уровня, формирования и развития лингвокультурной и социокультурной компетентности:
 - 1) наличие национально-культурной информации и маркировка текстов инокультурными концептами;
 - 2) отражение текущего состояния языка;
 - 3) потенциал ситуационных преобразований и сравнений содержательной стороны текста;
 - 4) преимущество формирования и совершенствования навыков различных видов чтения;
 - 5) возможность осознания своей принадлежности к собственной этносоциальной и культурной общности [7, с. 84].

Лингвокультурные и социокультурные материалы для чтения должны обладать тремя основными, в равной степени значимыми качествами: страноведческой ценностью, информативностью и проблемностью.

Страноведческая ценность материалов, используемых в процессе обучения ИЯ, связана с определением круга проблем и явлений, характеризующих современный этап развития страны изучаемого языка.

Информативность связана с определением места текстов лингвокультурной и социокультурной направленности в общем массиве страноведческо-ценной информации. Таким образом, в отобранных текстах должна содержаться в достаточном объеме новая информация по изучаемой теме, уже знакомой обучающимся. Критерий информативности при отборе текстов является одним из важнейших, так как следование ему обеспечивает актуальность и новизну информации для читателя.

Проблемность связана со способами и формами подачи информации, что важно для пробуждения познавательного интереса обучающихся [4, с. 264].

Выводы:

1. Текст традиционно выступает как важнейшее средство обучения иностранному языку. Текстом лингвокультурной и социокультурной направленности может быть назван текст, содержащий информацию о реалиях культуры и языка: традициях, обычаях, народном творчестве страны изучаемого языка.
2. Все текстовые материалы лингвокультурной и социокультурной направленности могут быть классифицированы по трем основаниям. По функциональной направленности текста различают: функциональные тексты повседневного обихода и информативные тексты. По сферам общения (тематическая классификация) можно выделить тексты семейно-бытовой сферы, сферы искусства, исторические тексты, биографические тексты, тексты, описывающие национальные традиции и обычаи, тексты спортивно-оздоровительной тематики. По степени аутентичности тексты могут быть аутентичными, отредактированными аутентичными, учебно-аутентичными, приближенными к аутентичным.
3. Аутентичность текстов включает в себя следующие аспекты: культурологическая, информативная, ситуативная, реактивная аутентичность, аутентичность национальной ментальности, аутентичность оформления, аутентичность учебных заданий к текстам.
4. При отборе текстов лингвокультурной и социокультурной направленности для их дальнейшего использования в процессе обучения ИЯ следует руководствоваться познавательной ценностью текста, соответствием текста интересам и уровню владения ИЯ обучающихся, культурологической ценностью и аутентичностью текстов.
5. Текст должен способствовать социализации личности, стимулировать развитие ценностных ориентаций; апеллировать к личному опыту, чувствам, эмоциям; побуждать к рефлексии.
6. Следует также учитывать психолого-педагогические условия, возрастные особенности обучающихся, их знания в сфере смежных дисциплин, что позволит интегрировать знания обучающихся из разных областей.

Литература:

1. Брейгина, М.Е., Щепилова А.В. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [Текст] / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 178 с.
2. Иванова, Н.М. Некоторые аспекты формирования социокультурной компетенции средствами иностранного языка в техническом вузе [Текст] / Н.М. Иванова // Современная филология: материалы II междунар. науч. конф. – № 15. – 2013. – С. 45-59.
3. Кричевская, К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К.С. Кричевская // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13-15.
4. Лотман, Ю.М. О трех функциях текста / Под ред. В.К. Кантора. – М.: РОССПЭН, 2009. – 309 с.

5. Носонович, Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 10-14.
6. Серова, Т.С. Концепция языковой, речевой и коммуникативной подготовки специалиста в процессе инженерного образования / Т.С. Серова // Компетентностный подход в современном образовании: сб. науч. тр. – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2004. – С. 42-49.
7. Снегова, О.В. Обучение чтению текстов социокультурной направленности на английском языке студентов неязыковых вузов [Текст] / О.В. Снегова // Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии: тр. НГТУ им. Р.Е. Алексеева. – Н. Новгород: НГТУ, 2010. – № 4. – С. 79-88.
8. Kozhevnikova, E. Exposing students to authentic materials as a way to increase students' language proficiency and cultural awareness [Electronic resource] / E. Kozhevnikova // Science Direct. 2014. 21 Feb. – Mode of access: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814009847>, – Загл. с экрана.

Педагогика

УДК 371.89

доктор педагогических наук, профессор Романов Владимир Алексеевич

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» (г. Тула)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕАТРАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО КРУЖКА ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Аннотация. В настоящее время одним из системообразующих направлений в образовании является осуществление задач по формированию у школьников патриотизма и осознанного отношения к Родине и его истории. Эти непростые задачи не могут быть решены без наличия познавательного интереса учащихся к истории своей Родины. При этом нельзя не заметить, что новый федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС ООО) отличается особым подходом к внеурочной деятельности как к обязательному элементу учебного процесса. Поэтому в статье автором предпринята попытка рассмотреть театрально-исторический кружок как внеурочную форму воспитательной работы через определенную структуру взаимодействия субъектов педагогического процесса с целью патриотического воспитания обучающихся в образовательном пространстве школы.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, воспитание школьников, кружок, патриотическое воспитание, театрально-исторический кружок.

Annotation. At present, one of the backbone areas of education is the implementation of the tasks of forming in schoolchildren patriotism and a conscious attitude to the homeland and its history. These difficult tasks cannot be solved without the cognitive interest of students in the history of their homeland. It should be noted that the new federal state educational standard (GEF LLC) has a special approach to extracurricular activities as an indispensable element of the educational process. Therefore, the author made an attempt to consider the theater-historical circle as an extra-curricular form of educational work through a certain structure of interaction between the subjects of the pedagogical process with the aim of patriotic education of students in the educational space of the school.

Keywords: extracurricular activities, education of schoolchildren, circle, patriotic education, theatrical and historical circle.

Введение. В современных условиях перед учителями стоит задача организации учебно-образовательного процесса, способствующего развитию личностных и творческих качеств учащихся. По мнению ведущих педагогов, ребенок по своей природе – это любознательный исследователь и открыватель мира; пусть перед ними откроется волшебный мир в ярких красках, трепетных звуках ... через чудеса, игру, воображение, через уникальное творчество детей – верный путь к сердцу ребенка [3]. В процессе творчества обучающиеся прибегают к научным трудам, справочникам, словарям, энциклопедиям. Главное в творческой деятельности учащихся – процесс, который позволяет изучить новые методы освоения полученных знаний.

Анализ научных исследований и публикаций подтверждает мнение о том, что вопросы патриотического воспитания были предметом исследования у русских философов В.С. Соловьева, И.А. Ильина, В.И. Иванова, И.О. Лосского, Н.А. Бердяева и др. В современных условиях значимая роль в воспитании морально-нравственного, творческого и активного человека, в вопросах патриотического воспитания имеют педагогические взгляды и теории Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др. Научные работы И.М. Дуранова, Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, Н.Ф. Максюткина, Т.К. Солодухиной, П.П. Терехова, Д.В. Шамсутдиновой и др., оценивают педагогическую значимость социокультурной работы как одну из основ становления человека.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с требованиями ФГОС современная образовательная организация является ответственной за результаты освоения основной образовательной программы учащимися, за создание четкой структуры программы подготовки, выбора форм, методов, необходимых условий и технологий ее реализации.

Одним из ключевых моментов построения воспитательного процесса является проблема выбора форм работы. Понятие «форма» имеет множество значений, соответственно и классификаций форм воспитательной работы тоже будет множество.

Во всех толковых словарях дается несколько значений слова «форма». Например, в словаре Даля – это установленный порядок, по Ожегову – совокупность приемов; установленный образец чего-либо. Вид, устройство, тип; конструкция чего-нибудь, структура, характер который обусловлен содержанием – это значение слова «форма» можно найти в словаре Д.Н. Ушакова [7; 17; 18 и др.].

Исходя из этих определений, форма воспитательной работы есть показатель внешнего выражения содержания через определенную структуру взаимодействия педагога и учащихся. Поэтому, доктор педагогических наук, профессор Е.В. Титова в своих работах обозначает форму воспитательной работы как «устанавливаемый порядок организации конкретных актов, ситуаций, процедур взаимодействия участников воспитательного процесса, направленных на решение определенных задач, совокупность организаторских приёмов и воспитательных средств, обеспечивающих внешнее выражение воспитательной работы». Автор выделяет следующие основные формы воспитательной работы: игры, дела, мероприятия [16].

Данные формы Е.В. Титова классифицирует на кратковременные, продолжительные, традиционные; выделяет различные формы и по видам деятельности. Например, на учебную, спортивную, художественную и др. [16]. По количеству участников, по мнению С.Л. Вигман, формы могут быть индивидуальные, микрогрупповые, групповые (коллективные), массовые [4]. Особое место во внеурочной (ранее трактовалось как внеклассной) деятельности занимает кружковая работа.

По мнению современных учителей, кружок – это звено, за которое нужно держаться учителю для того, чтобы эффективно использовать всю систему различных форм внеурочной работы. Поэтому, можно уверенно говорить, что хорошая организация внеурочной деятельности в школе может быть гарантирована только кружком, а при правильном подходе к внеурочной работе всё дело должно вестись от кружка, по возможности и по его инициативе.

Отечественный историк-методист А.А. Вагин, отмечал, что через кружок организовывается множество мероприятий, так как такая форма работы является наиболее гибкой [2]. Работу кружков высоко оценивают неспроста. Именно кружковая деятельность дает возможность педагогу разнообразить формы внеурочной работы. Кружок в школе, по мнению современных учителей, позволяет организовать занятия по определенной программе, при этом, должно быть выполнено условие – занятия в кружке должны быть систематическими и с постоянным составом детей.

При правильной организации, кружковая деятельность в школе позволяет ученикам стать помощниками учителя в проведении различных мероприятий, поэтому успех деятельности кружка будет полностью зависеть от желания, вовлеченности в процесс, умений, знаний руководителя самостоятельного театра [2]. Известный в нашей стране историк Е.Е. Вяземский в Справочно-методическом пособии для учителей “Историческое образование в современной России” писал о том, что, постоянно развивая интерес учащихся к занятиям в кружке, необходимо не только разнообразить методы и приемы работы, сочетать теоретические и практические занятия, но уметь их чередовать [5].

Для формирования у школьников патриотического воспитания немало возможностей заключает в себе театрально-историческая работа, и особое значение должно отводиться историко-этнографической работе по изучению детьми своей малой Родины. Ведь хорошо продуманная и подготовленная театрализованная постановка – это ожившие страницы учебников, страницы “живой” истории. В таких постановках воспитываются наблюдательность и самостоятельность, умение общаться с широкой аудиторией, любовь к родному краю и Отечеству.

Основу патриотического воспитания составляют современные образовательные организации, которые требуют воспитания творческого человека, который сможет не только участвовать в формировании будущего Российского государства, но и нести нравственную и гражданскую ответственность за свои действия, проявляя при этом патриотические навыки поведения в ситуациях выбора. Следовательно, патриотическое воспитание на данный момент должно иметь творческую направленность. Значение культурных и досуговых мероприятий в данном контексте увеличивается. Так, например, можно создать театрально-исторический кружок для организации патриотического воспитания школьников, обучающихся в образовательном учреждении.

Одна из важных и доступных форм умения самовыражаться это – театральное творчество.

Чтобы организовать в школе театральный кружок, нужно в первую очередь решить: Как для учащихся создать целый мир, в котором они будут чувствовать себя живыми героями? Как они смогут примерять различные образы своих любимых персонажей? Как театральное искусство (посредством театрально-исторического кружка) позволит им развиваться всесторонне, снять застенчивость, раскрепоститься, поставить правильную литературную речь и научиться не бояться публики? Как правильно создать этот театрально-исторический кружок? Что полезного и положительного для себя вынесут с занятий кружка дети?

Поэтому цель и задачи театрально-исторического кружка должны определяться необходимостью организации содержательного досуга, патриотического воспитания, приобщения школьников к своей культуре и искусству, через активное воспитательное воздействие на участников процесса.

Основная цель театра, по мнению А.П. Свободина – духовное совершенствование, воспитание молодого поколения, восстановление утерянных связей между поколениями, формирование творческих, грамотных, общественно-активных граждан страны [14]. Он также утверждает, что театры, организованные не профессионалами, которые принимают участие в становлении духовно-нравственного портрета обучающихся, желают быть театрами-трибунами, тем самым, исполняя функцию по воспитанию подрастающего поколения.

Нынешнее поколение в современных условиях ориентируется больше на свой разум, чем на чувства, данный аспект отражается в выборе будущей профессии или будущую семейную жизнь рассматривают с позиции расчета, отношение расчетливости выражается к сверстникам во время учебы и т.д. Следовательно, развитие эмоциональных переживаний обучающихся, является одним из главных критериев на данном этапе, с целью воспитания чувств патриотизма. Реализации этой цели, с помощью театрально-исторического кружка, отводится главная роль.

К основным задачам театрально-исторического кружка можно отнести: создание педагогических условий для воспитания и творческой самореализации школьника, владеющего словом, умеющего слышать и понимать партнера во взаимодействии; ознакомление с историей и становлением театрального искусства, через развитие познавательных интересов школьников; воспитание познавательных процессов (память, внимание, мышление, воображение и др.); совершенствование игровых умений и творческой самостоятельности школьников через театральную постановку исторических сюжетов; обучение школьников речевой культуре, приемам работы с текстами постановки, умению элементарного их анализа и др.

Организация театрально-исторического кружка может быть реализована как в учреждениях дополнительного образования, так и в школах, лицеях, гимназиях, т.е. в общеобразовательных организациях.

В настоящее время в Российской Федерации имеется большое количество театральных сообществ. Данные коллективы занимаются патриотическим воспитанием подрастающего поколения за пределами общеобразовательной школы, такие театральные кружки организованы в Домах детского и юношеского творчества, молодежных театрах, Домах культуры, театрально-фольклорных коллективах и т.д.

В нашей статье мы остановимся на особенностях организации театрально-исторического кружка как внеурочной формы патриотического воспитания в общеобразовательном учреждении.

В школе такой кружок может быть организован учителем, он же может быть и руководителем театрально-исторического кружка.

Деятельность такого театрально-исторического кружка будет направлена на передачу и сбережение исторических, национальных, культурных и духовных обычаев, на формирование познавательной активности к изучению культуры наций, к истории, на воспитание чувств бережного отношения к истории своей страны, к ее прошлому.

В нынешнее время воспитательное влияние театрального творчества обозначается его природой и социальными ролями. Множество философов и ученых представляют театральную деятельность как универсальный пример воспитания патриотически настроенного человека.

Система К.С. Станиславского является базой профессионального сценического воспитания актера в современных условиях. Она включает лучшие традиции русского классического и эстетического искусства, с эпохальными здравомыслящими правилами.

Наш опыт работы подтверждает тезис о том, что нужно не только познавать жизнь, но и непременно контактировать с ней, быть участником всех общественных и культурных событий, которые происходят в жизни. И все это нужно для того, чтобы создавать искусство и воплощать на сцене “жизнь человеческого духа”. Это то, что повышает интерес обучающихся к театральному искусству, как возможность быть в центре общественных и культурных событий Отечества и влиять на эти события.

К.С. Станиславский считал, что эталоном для творчества “жизнь” всегда останется во все эпохи тем, что всегда останется в искусстве, тем, что никогда не стареет и не погибает, тем, что всегда ценно и молодо людям [15]. Это универсальные ценности, такие как истина, красота, добро, любовь, гуманизм, которые всегда были и остаются неотъемлемой частью патриотического воспитания молодого поколения.

В театре идея, смысл работы, план режиссера находят настолько специфическое для жизни, эмоциональное и убедительное выражение, что они трансформируются в зрительском сознании в саму жизнь, в этом и есть театральное творчество, которое имеет результат воспитательного влияния на разум и чувства людей.

Технологическую основу работы кружка, по нашему убеждению, составляют: педагогические технологии на основе личностной ориентации образовательного процесса, технологии управления и организации этим процессом, а также технологии, ориентированные на активизацию и интенсификацию деятельности школьников, например, игровые технологии.

Сам процесс творчества, так и процесс восприятия стимулирует чувство связи и эмоциональный контакт со зрителем.

Зритель в театре является не только свидетелем, происходящего на сцене, но и участником необычного действия, данный процесс называется вдохновением артиста, творческим переживанием. Такой результат совместного участия формирует у зрителей чувство причастности к событиям, которые происходят на сцене и являются на современном этапе важной частью содержания патриотизма, как утраченное чувство сопричастности учащихся к судьбе своей страны.

Таким образом, театрально-исторический кружок, являясь формой, одновременно служит и средством патриотического воспитания как у актеров, которые “проживают” свою роль, так и у зрителей, которыми будут обучающиеся, не участвующие в работе кружка.

Оценка или способность установить и изменить свое сценическое отношение в зависимости с задачей спектакля – важное средство, формирующее патриотическое отношение у зрителя и героя на сцене, а именно, актер – участник театрального творчества обязан воспринимать каждый объект так, как он задан в реальности.

Следовательно, чтобы появилась нужная патриотическая позиция, представление требует от участника проникнуться жизненно важными патриотическими замыслами. Чтобы сыграть роль, актер должен правильно определить отношение героя на сцене, сделать эти отношения своими собственными, так считает Б.Е. Захава [8].

Главный замысел в организации театрально-исторического кружка, по нашему мнению, создать реалистичный, совершенный образ, который несет в себе патриотическую идею, раскрывающую важнейшую объективную истину общечеловеческих ценностей, которая важна для учащихся.

К.С. Станиславский отмечал, что ... актер черпает личный опыт из своей эмоциональной памяти, только она, по его мнению, служит действительно достоверным источником сценических переживаний актера, возникающих в форме эмоциональных воспоминаний. Зритель театра испытывает подобные переживания, сочувствуя героям пьесы, часто забывает, что находится в театре [15].

Антонен Арто, французский писатель, поэт, драматург, актер театра и кино, призывал создавать сцену, которая была бы окружена со всех сторон аудиторией и принимала участие в постановке [9].

В школьном театре этот замысел можно реализовать, например, воссоздать историческую сцену сражения, где зрители могли бы принять участие в одной из частей батальных событий, это позволило бы им побывать в роли актера (например, стать жителями села, на которое совершено нападение, в зависимости от постановки и сценария). Такая техника необходима в театральном творчестве как результативное средство формирования навыка совместной деятельности в жизненных ситуациях страны, общества и коллектива. Сопричастность к важнейшим событиям имеет значимость в патриотическом воспитании, поскольку они позволяют обучающимся строить собственное мнение, позицию, которое исходит из собственного опыта и переживаний.

Антонен Арто предлагал вернуть театр, например, к древней форме, когда он неразрывно связан с обрядом. По его мнению, древний театр не знал диалога, в нем можно было лишь участвовать. Такой театр совместного участия работал на уровне воспитания общечеловеческих ценностей. В современных условиях такие средства театрального творчества используются как оценка факта, сценического опыта и психофизического воздействия [9].

Как показывает наш опыт, и опыт выпускников нашего вуза деятельность театрально-исторического кружка в общеобразовательной организации способствует патриотическому воспитанию не только среди “актеров”, но и среди зрителей, в то же время, зрители могут выступать в роли наблюдателей, быть пассивными участниками процесса, так и выступать в роли участников театрализованного представления. Второй вариант результативнее, поскольку воздействует на зрителя с помощью совместной игры в

предлагаемой обстановке и прививает определенные патриотические ценности, уходящие корнями в историю и многовековую культуру русского народа.

Следует обратить внимание на то что, участник коллектива театрально-исторического кружка в общеобразовательной организации (учреждении) становится создателем и носителем родной культуры, который выражает свои актерские способности через творчество театра. По нашему мнению, это и будет одним из значимых элементов патриотического воспитания учащихся в организованном театральном обществе. Школьники осваивают произведения искусства и чувствуют себя вовлеченными в историю своего народа и его подвиги.

Анализ психолого-педагогической литературы и научных исследований, подтверждает тезис о том, что патриотическое воспитание в театрально-историческом кружке с успехом строится на следующих принципах:

1. Культурологический подход: воспитание базируется на изучении исторического и культурного наследия; общечеловеческих ценностях; исследовании народной культуры, обычаев, фольклора, быта, истории, языка, места театра в народной и культурной среде своей нации; формировании ценностного отношения к историческому прошлому и культуре народов Российского государства;

2. Деятельностный подход: формирование позитивного отношения у обучающихся к государству и веру в его будущее, отношение к самому себе, а именно, разборчивость, разбор поступков и их критика, ответственность за свои действия в принятии ответственных решений, самоконтроль, стремление к достижению высоких результатов в профессиональной, социальной работе, желание быть частью страны; формирование социально-ценных мотивов жизнедеятельности;

3. Полисубъектный подход: формирование навыков межэтнического общения; установление связи между поколениями и зрителями в условиях равного творческого совместного участия между учителями и учащимися; деятельность основана на субъектно-объектных взаимоотношениях в кружке, осуществляется популяризационная направленность деятельности участников как субъектов жизнедеятельности и творчества [10; 11 и др.].

Выводы. Таким образом, разнообразные формы внеурочной работы в патриотическом воспитании должны использоваться в определённом, педагогически соответствующем порядке, следовательно, зная различные формы работы в патриотическом воспитании, учитель должен мастерски разнообразить их. Каждая форма работы должна приносить радость учащимся, вызывать у них познавательный интерес и содействовать развитию навыков и талантов любого ребёнка. Педагог, выбирая формы работы с учащимися, предсказывает влияние разных форм воспитания на любого ребёнка. Важно не забывать, при каких педагогических условиях та или иная форма внеурочной работы будет иметь на практике наибольший воспитательный эффект.

Литература:

1. Абрамова Н.А. Патриотическое воспитание младших школьников во внеучебной деятельности в общеобразовательных учреждениях / Н.А. Абрамова. – М.: МГГУ, 2009. – 160 с.
2. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. – М.: Просвещение, 1972. – 351 с.
3. Василий Александрович Сухомлинский и его педагогическое наследие. – Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2019. – 321 с.
4. Вигман С.Л. Педагогика в вопросах и ответах: [учеб. пособие для вузов по спец. “Педагогика”] / С.Л. Вигман. – М.: Велби: Проспект, 2006. – 206 с.
5. Вяземский Е.Е. Историческое образование в современной России: Справ.-метод. пособие для учителей / Е.Е. Вяземский и др. – М.: Рус. слово, 2002. – 238 с.
6. Глузман Н.А. Педагогический анализ проблем социализации и воспитания // Современные информационные и коммуникативные технологии в глобальном мире: вызовы и возможности: сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. – Симферополь: Ариал, 2017. – С. 395-399.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В.И. Даль [науч. ред. Л.В. Беловинский]. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 573 с.
8. Захава Б.Е. Вахтангов и его студия / Б.Е. Захава. – Изд. 3-е. – М.: Театральный ин-т им. Б. Щукина, 2010. – 293 с.
9. Максимов В.И. Эстетический феномен Антонена Арто. – СПб.: Гиперион, 2007. – 288 с.
10. Назаренко В.В. Формы внеурочной деятельности школьников: факультативы, кружки, проектная деятельность / В.В. Назаренко // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 103-107.
11. Романов В.А. Основные формы патриотического воспитания в школе / В.А. Романов, А.Б. Данилкина // Молодёжь и наука: Материалы межвуз. науч. конф. – Электросталь: НГИ, 2008. – С. 192-194.
12. Романов В.А. Патриотическое воспитание в России как воплощение в жизнь русской идеи / В.А. Романов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 2. – С. 279-283.
13. Романов В.А. Профессиональная подготовка учителя начальных классов: современные подходы, модели и технологии: Монография. Тула: Издательство Тульское ППО, 2020. – 208 с.
14. Свободин А.П. Театр в лицах / А.П. Свободин. – М.: Знание, 1997. – 191 с.
15. Станиславский К.С. Работа актёра над ролью / К.С. Станиславский. – М.: Изд-во АСТ, 2010. – 473 с.
16. Титова Е.В. Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания : Кн. для учителя / Е.В. Титова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
17. Толковый словарь русского языка. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. – М.: ООО “ИТИ Технологии”, 2006. – 944 с.
18. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2007. – 752 с.
19. Фарвазетдинова А.И. Система патриотического воспитания младших школьников во внеучебной деятельности / А.И. Фарвазетдинова, А.С., Шалашова, Л.У. Жданова // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки. – 2015. – № 9. – С. 94-98.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Романцова Наталья Федоровна

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

кандидат педагогических наук, доцент Кочеткова Татьяна Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

кандидат биологических наук, доцент Ефиц Ольга Александровна

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКИХ ВЕЛИЧИН

Аннотация. Статья посвящена проблеме усвоения школьного курса физики через понимание физических величин, лежащих в основе изучаемого материала. Рассмотрен один из способов качественного понимания сущности физических величин, основанный на чувственном восприятии материала.

Ключевые слова: знания, функциональная грамотность, закон, физическая величина, чувственное восприятие.

Annotation. The article is devoted to the problem of mastering the school course of physics through understanding the physical quantities underlying the material being studied. One of the ways of qualitative understanding of the essence of physical quantities, based on the sensory perception of the material, is considered.

Keywords: knowledge, functional literacy, law, physical quantity, sensory perception.

Введение. В настоящее время обществу требуются люди, умеющие приспосабливаться к изменениям, которые происходят в нашей стране. Сегодня повышаются требования к уровню образованности человека. В современных условиях процесс обучения в средней школе должен быть ориентирован на формирование компетентностей, способствующих реализации ФГОС в старшей школе. Формирование компетентности во многом определяется начальным уровнем функциональной грамотности. В настоящее время проблема формирования функциональной грамотности, способствующей развитию компетентностей учащихся средних школ, требует расширенного поиска современных технологий в педагогической практике.

Изложение основного материала статьи. Исследования последнего десятилетия свидетельствуют, что представления о грамотности значительно расширились: теперь грамотность ассоциируется со способностью использовать теоретические знания для решения практических задач повседневной жизни, а не навыками умения читать и писать. Концепция грамотности становится комплексным явлением: соотносит грамотность с личным и общественным благосостоянием. Грамотность становится базовым состоянием общества связывающим все аспекты жизни человека в современном мире. Другими словами – грамотность, это возможность передавать свои идеи и влиять на людей (3). Грамотность обеспечивает доступ к возможностям образования, позволяет найти лучшую работу и достичь более высоких финансовых результатов.

Согласно концепции ООН, достижение грамотности в современном обществе подразумевает нечто большее, чем приобретение основных ее навыков (2). Основные навыки являются предпосылкой для дальнейшего развития, а следующей задачей является гарантия того, что люди способны полноценно и эффективно взаимодействовать во всех сферах жизни общества. Речь идет о функциональной грамотности, которая включает в себя навыки жизни, превосходящие умения просто читать и писать. Это то, чему люди должны научиться, чтобы выполнять требования современной жизни гражданского общества, включая бытовую и профессиональную культуру.

В современных педагогических исследованиях понятие «функциональная грамотность» рассматривается в рамках компетентностного подхода, на основе которого в настоящее время осуществляется модернизация Российского Образования.

Федеральные государственные образовательные стандарты основного и среднего (полного) общего образования отвечая на социокультурные вызовы современного общества, в качестве целей образования провозглашают достижение учащимися личностных, предметных и метапредметных образовательных результатов (1).

Формирование компетенций происходит средствами содержания формального образования. Как результат, у обучаемого формируются способности и возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы – от бытовых, до производственных и социальных. Эффективность результатов предполагает наличие учебной мотивации и целенаправленной познавательной деятельности. Педагогические результаты отражают специфические для предметной области знания и умения, а прагматически-социальные последствия проявляются в необходимости непрерывного получения нового знания, его преобразованию и применению в различных ситуациях.

Достижение учащимися образовательных результатов, предусмотренных Федеральными государственными стандартами, определяется информационно-содержательной составляющей учебных предметов, связанной со спецификой и особенностями конкретных областей научного знания. Деятельность всех участников образовательного процесса, регламентируется как современными подходами, так и эффективными образовательными технологиями.

Способствовать достижению учащимися образовательных результатов в соответствии с требованиями ФГОС ООО и СОО будет формирование первоначальных представлений о физической сущности явлений природы (механических, тепловых, электромагнитных и квантовых), видах материи (вещество и поле), движении как способе существования материи; усвоение основных идей механики, атомно-молекулярного учения о строении вещества, элементов электродинамики и квантовой физики; овладение понятийным аппаратом и символическим языком физики.

Формирование перечисленных умений возможно только при условии реализации на школьных уроках работы по усвоению физических величин.

Усвоение школьного курса физики происходит в основном через понимание физических величин, лежащих в основе изучаемого материала. Одной из возможностей глубокого и качественного понимания сущности каждой физической величины, на наш взгляд, является их «очеловечивание», их познание и понимание не только через мышление, через формально-логические рассуждения, но и через чувственное восприятие. Не претендуя на новизну этого положения, хочется отметить, что этому элементу обучения уделяется пока недостаточное внимание. Только на первой ступени обучения физике 7 и 8 классах такие попытки делаются путем разработки ряда самостоятельных заданий, направленных на привлечение чувственных восприятий учащихся.

Весьма полезными для учителей были пособия С.Ф. Покровского, И.Г. Антипина, в которых разработаны задания для учащихся, с помощью которых они познают природу, физические явления и физические величины путем собственных самостоятельных экспериментов. К сожалению, современных аналогов указанных книг практически нет в продаже, что делает невозможным их использование в широкой практике. В связи с указанным выше хочется поделиться опытом работы по преподаванию физики в школе в направлении гуманизации программного материала.

Программный материал должен быть крепко связан с жизнью, о чем постоянно говорят, но недостаточно делают. Такая связь науки с действительностью должна быть единственной, глубокой, постоянной, она не должна ограничиваться лишь констатацией областей применения тех или иных законов физической науки в практике, что чаще всего наблюдается в практике преподавания.

Преподавание физики должно строиться так, чтобы каждое явление природы, каждое понятие, закон, физическая величина прошли через собственные ощущения учащегося, были бы восприняты им самостоятельно.

Рассмотрим некоторые примеры того, как можно реализовать в процессе обучения физике «очеловечивание» некоторых важнейших физических величин.

Известно, что познание мира начинается со знакомства с пространством и временем, а наука начинается с их измерения.

Познакомив учащихся с понятиями длины, расстояния, пути и единицами их измерения, переходим к чувственному восприятию, оценке длинных расстояний. Для этого предлагаем учащимся интуитивно, опираясь на жизненный опыт, определить, точнее, оценить размеры различных тел, а затем, измерив их, оценить степень совпадения кажущихся и действительных размеров тел. Аналогичные задания предлагаем по определению расстояний от дома до школы, до магазина и т.п. Для измерения больших расстояний используется длина шага, для измерения небольших длин учим использовать не только измерительные приборы, но и размеры рук, пальцев и т.п. В старших классах проводятся практические работы по определению расстояний до недоступных тел методом триангуляции. Всё это дает учащимся не только практические навыки в определении расстояний, но и приводит к более глубокому пониманию таких физических величин, как длина, расстояние, путь, перемещение.

Следующий этап знакомства с пространственными измерениями – измерение площадей. И здесь необходимо провести аналогичные предыдущим оценки и последующие измерения площадей различных фигур. Полезно ознакомить учащихся с площадями поверхности человеческого тела и его частей. Мало кто знает, что площадь ладони взрослого человека приблизительно 100 см², площадь ступни – 250 см² и т.п. Приблизительная оценка площадей малых и больших размеров – также нужный и важный для человека элемент знаний.

Далее знакомим аналогичным образом учащихся с оценкой и измерением больших и малых объектов. Мало кто из школьников может оценить, не измеряя, объём комнаты, кружки, аквариума и т.п. Мало кто представляет, что в 1 м³ – 1000 л, а в 1 л – 1000 мл, не представляет наизусть, что такое миллилитр.

Казалось бы, что все указанные представления о длинах, площадях, объемах являются элементарными не нужно тратить время на их чувственное усвоение, однако недостаточно прочное усвоение этих величин неизбежно скажется позднее, когда будут изучаться величины, связанные с ними, такие, как скорость, плотность, давление и другие.

Вторым важнейшим понятием в науке является время. С его измерением дети встречаются в раннем возрасте, однако редко кто из учащихся правильно ориентируется в измерении промежутков времени, особенно малых. Опыты, проведенные с учащимися, показали, что ошибки часто составляют около 50%. Полезно научить детей грамотно оценивать промежутки времени по частоте пульса и дыхания шагов и т.п.

Третьей основной физической величиной является масса тела. После формального ознакомления с понятием массы и единицами её измерения, предлагаем учащимся оценить массы различных тел, а затем проверить с помощью взвешивания действительные значения масс этих тел. В результате подобных упражнений дети должны научиться приблизительно оценивать массы в 100, 200, 500 г, 1, 2, 3, 5, 10 кг. Пользуясь напольными весами, определить массу своего тела, знать массу наиболее обиходных вещей (мешка с картошкой, мешка с мукой, с сахаром и т.п.). Полезно ознакомить учащихся с различными приблизительными методами определения массы тел, например, с помощью рычага.

На базе указанных трех физических величин построены все остальные величины механики (производные). И поскольку эти величины реже встречаются учащимся в повседневной жизни, еще более важно для их усвоения знакомиться с ними через эксперимент, через собственные ощущения и восприятия школьников.

Рассмотрим с этих позиций процесс усвоения понятия о скорости механического движения как одну из первых производных физических величин, изучаемых в курсе физики 7 класса. Не касаясь теоретических аспектов введения этого понятия, остановимся на возможностях восприятия этой величины. Прежде всего уясняем, что для определения величины скорости перемещения необходимо измерять расстояние и время, о способах примерной оценки которых было сказано выше. Первыми экспериментами по определению скорости могут быть: определение скорости пешехода, бегуна, велосипедиста. Во многих семьях есть автомобили, и учащиеся могут, наблюдая за показаниями спидометра и глядя в окно, учиться оценивать уже более высокие скорости. Большинство учащихся ездит на поезде, где можно также потренироваться в определении скорости движения, имея часы и зная, что расстояние между соседними телеграфными столбами составляет 50 м, либо просто наблюдая за километровыми столбиками. С более высокими скоростями необходимо знакомить учащихся через таблицы скоростей, через практические задачи и т.п.

При усвоении физической величины плотности вещества учащиеся должны уметь измерять массу и объём тела, а для приближенной оценки величины плотности уметь примерно оценить величины масс и объёмов тела. Чтобы ученик почувствовал и мог дать оценку плотностей различных веществ, необходимо научиться экспериментально определять плотности нескольких веществ (воды, пенопласта, металла и т.п.), а не одного тела, как это делается в школьной практике. Полезно дать каждому ученику на руки наборы тел равного объема и равной массы, в этом случае школьник может экспериментально сравнить между собой плотности различных веществ. Завершить знакомство с плотностью можно экскурсией на производство с целью знакомства учащихся с плотностью различных материалов (например, строительных: песка, цемента, железобетона, дерева, утеплительных материалов и т.п.).

Усвоить физическую величину «сила» поможет также непосредственное знакомство учащихся с величинами сил в процессе эксперимента. Прежде всего, необходимо представить школьнику, что представляет собой сила в 1 Н. Для этого нужно раздать учащимся по грузу массой 100 г предложить подержать его на ладони. Сила давления этого груза на ладонь примерно равна 1 Н. Давление на ладонь груза в 1 кг производится с силой примерно в 10 Н. Следовательно, можно ощутить силы различной величины, если известны массы тел. Можно также потренироваться в умении оценивать величину силы с помощью динамометров или специальных силомеров. Такими способами ученик не только поймет физическое содержание понятия «сила», но и научится воспринимать её величины.

При дальнейшем изучении различного вида сил сообщаем учащимся, что сила в 1 Н – это сила, с которой притягиваются друг другу два тела массами по 122 т на расстоянии 1 м друг от друга; два заряда по 1 Кл каждый на расстоянии 1 м притягиваются силой 900 млн ньютонов; на проводник с током в 1 А длиной в 1 м в магнитном поле индукцией в 1 Т действует сила в 1 Н. Эти сведения помогут учащимся осознать, какой величины силы действуют в гравитационном, электростатическом и магнитном полях.

Важнейшие физическими величинами являются работа и энергия, которые выражаются в одних и тех же единицах измерения.

За единицу работы в интернациональной системе единиц принята единица в 1 Дж. Получить представление единице механической работы в 1 Дж можно, поднимая груз массой 100 г на высоту 1 м. Подняв груз массой в 1 кг на высоту в 1 м, мы совершаем работу в 10 Дж (приблизительно). Если прикрепить к брусу динамометр и потянуть брусок по столу на расстояние 1 м, мы также совершим работу в 1 Дж, если динамометр показывает при этом силу в 1 Н. Таким путем можно дать возможность учащимся ощутить, что представляет собой работа в 1 Дж или несколько.

Программа 8-го класса по физике предполагает изучение тепловой и электрической энергии, величины которые также измеряется в джоулях. Наглядно представить себе величину джоуля тепловой энергии можно следующим образом: если нагреть 1 кг воды на 1 градус потребуются тепловая энергия, равная примерно 4200 Дж или 4,2 кДж. А чтобы провести к кипению 2 л воды (средняя ёмкость чайника), взятой при температуре 20 градусов, потребуется около 662000 Дж или 662 кДж.

Представить себе электрическую энергию в 1 Дж проще всего через энергию, потребляемую электрическими лампочками. К примеру, лампа 100 Вт потребляет в 1 с энергию 100 Дж, а за 1 час – 360000 или 0,1 кВт*час. Зная стоимость кВт*час электроэнергии, можно предложить учащимся рассчитать затраты энергии в денежном выражении в зависимости от работы различных бытовых потребителей электроэнергии.

Выводы. Таким образом, мы показали возможности формирования у учащихся представлений о физических величинах через их чувственные восприятия, эксперимент, наглядные жизненные представления. Этот подход, применяемый совместно с традиционной методикой обучения физике, облегчает усвоение учащимися основ физической науки.

Литература:

1. Ермоленко, В.А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект [Электронный ресурс] / В.А. Ермоленко // Альманах. Пространство и Время. – 2015. – Т. 8. – Вып. 1. – Электрон. дан. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-funktsionalnoy-gramotnosti-obuchayushchegosya-teoreticheskiy-aspekt>.
2. Колесникова, И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия [Электронный ресурс] / И.А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 2. – Электрон. дан. – URL: <http://i1121.petrus.ru/journal/article.php?id=2091>.
3. Чигишева, О.П. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования [Электронный ресурс] / О.П. Чигишева, Е.М. Солтовец, А.В. Бондаренко // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 4. – Электрон. дан. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf>.

Педагогика

УДК 378.372.88

старший преподаватель Савостьянова Юлия Анатольевна

Институт строительства, архитектуры и искусства Федерального

государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ХУДОЖЕСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В данной статье автор рассматривает такие понятия как «патриотизм», «патриотическое воспитание», выделяет различные направления патриотического воспитания. Особое внимание уделяет художественно-патриотическому направлению в работе со студентами обучающимися по направлению подготовки «Педагогическое образование», будущими учителями изобразительного искусства. В статье показано, как в рамках учебной программы по дисциплине «Региональное изобразительное искусство Урала» реализуются поставленные задачи по патриотическому воспитанию молодежи.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, художественно-патриотическое воспитание, региональное искусство.

Annotation. In this article, the author considers such concepts as "patriotism", "patriotic education", identifies various areas of patriotic education. Particular attention is paid to the artistic and patriotic direction in working with students studying in the direction of preparation "Pedagogical Education", future teachers of fine art. The article shows how, within the framework of the curriculum for the discipline "Regional Fine Arts of the Urals," the tasks set for the patriotic education of youth are realized.

Keywords: patriotism, Patriotic education, artistic and Patriotic education, regional art.

Введение. На сегодняшний день у нас в стране актуальной остается проблема патриотического воспитания подрастающего поколения. Хотя за последние годы на государственном уровне реализуются программы: «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 гг.», «... 2011-2015 гг.», «... 2016-2020 гг.», главной целью которых является создание и функционирование государственной системы патриотического воспитания. Однако все еще остается много нерешенных вопросов, и плоды патриотического воспитания подрастающего поколения в России не столь очевидны.

Можно согласиться с мнением М.А. Никовой, которая отмечает, что «Незыблемые в недавнем прошлом высокие духовные ценности рушатся. Любовь к своему отечеству, гордость за него, готовность защищать его постепенно вытесняются более рациональными принципами типа «Родина там, где мне хорошо». Рационализация духовной жизни молодого поколения бросает вызов таким фундаментальным духовным понятиям, как гражданственность, долг и патриотизм» [8, с. 3]. Поэтому считаем актуальным и необходимым решать теоретические и практические задачи связанные с воспитанием патриотизма у молодежи.

Цель данной статьи в выявлении возможностей дисциплины «Региональное изобразительное искусство Урала» в патриотическом воспитании студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Изобразительное искусство и дополнительное образование».

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования патриотизма у молодежи является предметом исследования разных наук: социологии, философии, политологии, психологии, педагогики и др. В современной науке существует много определений данного понятия, так в социологическом аспекте «...патриотизм – это нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, гордость за его прошлое и настоящее, готовность подчинить свои интересы интересам страны, стремление защитить интересы Родины и своего народа» [14]. В философии «патриотизм» понимается как «любовь к отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам» [16]. А в педагогическом аспекте «патриотизм» представляется как «социально-политический и нравственный принцип, выражающий чувство любви к Родине, заботу о ее интересах и готовность к ее защите от врагов» [9, с. 315].

Обобщив эти понятия, мы можем выделить ключевые качества личности составляющие основу «патриотизма»: любовь к Родине, родному языку, уважение к традициям и обычаям своего народа, развитие культуры межнациональных отношений, знание истории своей большой и малой Родины, уважение к историческому и культурному наследию страны, стремление к укреплению чести и достоинства Родины, готовность к служению в ее интересах, именно эти качества формируются в процессе патриотического воспитания.

Патриотическое воспитание по мнению В.А. Сухомлинского - «познание, постижение человеком своей Родины, становление в нашей душе патриотической сердцевины, патриотическое воспитание в годы детства, отрочества и ранней юности, духовно богатая, деятельная, самоотверженная жизнь патриота – это самые тонкие, самые сложные вещи в том безгранично сложном переплетении идей, поступков, убеждений, мыслей, стремлений» [15, с. 238].

Основы патриотического воспитания закладываются в ребенке с его рождения, в его семье, именно родители становятся главным проводником патриотических чувств, любви, сначала к своей семье, предкам, своей малой Родине, затем любви к своему народу, Отечеству. Процесс формирования патриотических качеств личности длительный и происходит эволюционно. В определенный период к этому процессу должна подключиться школа, педагоги, которые в рамках образовательно-воспитательной деятельности, должны способствовать развитию патриотических качеств личности.

В системе воспитательной работы важным остается преемственность в организации учебно-воспитательного процесса в семье, детских дошкольных учреждениях, в начальной и средней школе, в вузе. «Общеобразовательная школа, в след за ней и профессиональная, призваны готовить обучающихся к полноценной взрослой жизни, главным показателем которой является способность человека самостоятельно обустроить свою жизнь во всем многообразии ее сфер и сторон» [10, с. 39].

При организации патриотического воспитания студенческой молодежи следует учитывать тот факт, что у них уже сложилось свое миропонимание и сформировался определенный уровень мировоззрения, отношение к патриотизму и базовым составляющим этого понятия. Поэтому одной из важных задач педагога высшей школы, в образовательном процессе, является обязанность продолжать воспитание и формирование культуры межнационального общения, привитие бережного отношения к истории своего отечества, к его культурному наследию, любви к малой Родине, к родным местам, готовности к защите Родины.

В современной науке, в зависимости от специфики и направленности исследования, учеными даются разные определения понятия «патриотическое воспитание». Так Э.И. Минуллина дает следующее определение патриотического воспитания: «...это целенаправленная деятельность по формированию у детей и молодежи патриотических убеждений и сознания на основе ценностных ориентаций усвоения нормы поведения гражданина и патриота России» [7, с. 75]. Мы же остановимся на определении, которое дает в своем исследовании Н.В. Адаева «Патриотическое воспитание - целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и студентов, ориентированный на формирование патриотического сознания, патриотической направленности личности, устойчивых форм патриотического поведения, становления патриотических качеств личности, готовности реализовать их в интересах общества и государства» [1, с. 52].

Большой вклад в проблему патриотического воспитания внесли отечественные педагоги: А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др. В последние годы проблема патриотического воспитания исследовалась Л.Н. Белоноговой, А.К. Быковым, А.Н. Выршиковым, М.Б. Кусмарцевым, Д.Г. Ряховым и др. Патриотическому воспитанию студентов посвящены работы Н.В. Адаевой, Н.В. Ипполитовой, М.А. Никовой, Н.Н. Чистякова, Н.А. Фоминой и др.

В своей работе Н.В. Адаева, раскрывая теоретические основы патриотического воспитания студентов техникума, выделяет несколько направлений патриотического воспитания: гражданско-патриотическое, военно-патриотическое, социально-патриотическое, героико-патриотическое, нравственно-патриотическое, эколого-патриотическое, духовно-патриотическое, народно-патриотическое, историко-патриотическое, культурно-патриотическое [1, с. 51].

Н.В. Силкина и О.С. Силкина выделяют еще одно направление патриотического воспитания – это художественно-патриотическое воспитание.

Анализируя современные государственные программы и документы в области патриотического воспитания, можно сделать вывод, что государство больше внимания уделяет развитию историко-патриотического и военно-патриотического направлений и меньше внимание уделяет культурно-патриотическому воспитанию подрастающего поколения [5]. И как отмечает в своей статье Н.В. Силкина и О.С. Силкина «анализ нормативно-правовой базы в области патриотического воспитания молодежи показывает... Вопросы организации и научно-методического обеспечения духовно-нравственного воспитания и формирования на их основе интегративных качеств патриотического сознания наименее программно проработаны» [13, с. 107].

Исследуя проблему культурно-патриотического воспитания Н.А. Фомина, отмечает, что результатом в решении данного направления воспитания является развитие нравственных идеалов личности, ее культуры, эстетического отношения к действительности, развитие творческих способностей.

Наше исследование осуществляется в русле художественно-патриотического воспитания, под которым Н.В. Силкина и О.С. Силкина понимают «...целенаправленное, систематическое и организованное педагогическое воздействие средствами изобразительного искусства, направленное на формирование личности, результаты деятельности которой будут выражаться в усвоении духовно-нравственных и базовых национальных ценностей» [13, с. 112].

Отсюда следует, что на формирование патриотических качеств личности могут оказывать влияние произведения изобразительного искусства. Разделяем данную точку зрения и считаем, что художник создающий в своих произведениях красоту природы родного края, повседневный быт или исторические события из жизни своего народа, способствует развитию патриотических качеств личности. Так как поэтапность выполнения творческого произведения требует от студента внимательного погружения в исторический материал, знакомство с культурой, традициями народа, осмысление и художественную переработку этого материала. Итогом работы является его произведение, способное пробудить интерес у зрителя к истории народа, всколыхнуть воспоминания и прекрасные чувства, навеянные образами красот родной природой, ни это ли и является побуждением к развитию патриотических качеств человека.

В своем исследовании средством художественно-патриотического воспитания мы выбрали региональное изобразительное искусство. По мнению Л.Н. Белоноговой «...одним из стратегических направлений развития образования в нашей стране является регионализация образования. Россия – огромная страна, разнородная по природным условиям, историческому прошлому, составу населения, традициям, обычаям и культуре. И естественно, это должно отражаться в содержании образования» [2, с. 11].

Реализуя образовательные программы подготовки учителей изобразительного искусства и дополнительного образования, нами была разработана авторская программа «Региональное изобразительное искусство Урала», которая была апробирована в ходе обучения студентов института строительства, архитектуры и искусства МГТУ им. Г.И. Носова.

Дисциплина «Региональное изобразительное искусство Урала» является предметом по выбору, но имеет весьма весомое значение для будущих педагогов ИЗО, как в плане развития общей эрудиции, так в плане формирования патриотических убеждений и качеств студентов.

Наша программа была составлена таким образом, что в процессе ее освоения студенты знакомятся с основными этапами развития изобразительного искусства Уральского региона, с творчеством художников Урала и в частности с художниками г. Магнитогорска. Полученные знания позволяют представить региональное искусство как живой художественный процесс, складывающийся на протяжении нескольких веков, а также позволяют ориентироваться в современных тенденциях изобразительного искусства Урала.

Работая над разработкой данной программы, мы существенно расширили её рамки, включили материал не только по изобразительному искусству Южного Урала, но и по истории развития изобразительного искусства всего уральского региона, включая такие крупные художественные центры как: Пермь, Екатеринбург, Нижний Тагил, Челябинск, Оренбург, Курган. Цель дисциплины – изучение развития изобразительного искусства в Уральском регионе и знакомство с творчеством уральских художников.

Освоение данного предмета происходит на старших курсах и ему предшествует дисциплина «История изобразительного искусства», где студенты познакомились с историей отечественного изобразительного искусства. Ранее полученные знания дают им возможность сравнить, как развивалось изобразительное искусство в столичных центрах и в уральском регионе, найти общие черты и различия, выделить особенности. А параллельно изучаемые дисциплины: «История культуры Урала» и «История художественного образования Урала», позволяют более полно представить картину развития культуры и образования в Уральском регионе в целом [12, с. 135].

Освоение курса «Региональное изобразительное искусство Урала» не ограничивалось пассивным усвоением материала на лекционных и практических занятиях. Привлекая к участию организации и проведения лекций и студентов. Так «лекция-вдвоём» весьма эффективна для формирования у студентов готовности самостоятельно вести лекционный курс. Студент должен уметь отобрать нужный материал, обработать его, рассчитать на определённое время, подобрать зрительный ряд и способы его преподнесения. Готовясь к лекции, студент находится в ситуации самостоятельного поиска материала, у него появляется интерес и желание продолжать знакомство с темой глубже, формируется оценочное отношение к историческим фактам. Так как наш студент – это будущий учитель предмета изобразительное искусство или педагог дополнительного образования из деятельности, он должен быть готовым к воспитанию подрастающего поколения, к формированию граждан нашего города, нашей страны, приобщению к культурным ценностям как Уральского региона так и всей России. Именно это и лежит в основе патриотического воспитания подрастающего поколения.

Мы считаем, что знания, которые получают студенты в процессе знакомства с изобразительным искусством Урала, закрепляются в патриотической деятельности, и становятся их убеждением,

мировоззрением. Патриотическая деятельность – деятельность личности в специфической сфере взаимоотношений в государственных институтах, общественной сфере, при которой активно проявляются его личностные и общественные свойства и качества.

Так, в рамках освоения дисциплины «Региональное изобразительное искусство Урала», сотрудничая с магнитогорским историко-краеведческим музеем, студентами проводилась научно-исследовательская работа по изучению произведений из собрания художественного фонда музея.

Данная работа выполнялась в течение двух лет группами студентов состоящей из нескольких человек. Проведение исследовательской работы было обусловлено необходимостью создания электронной базы художественного фонда магнитогорского краеведческого музея, отвечающей всем требованиям современного времени. В задачу студентов входила оцифровка и атрибуция произведений живописи и графики, составление электронного каталога, сбор информации о художниках, чьи работы хранятся в музейном фонде.

Музей имеет в своих коллекциях около ста тысяч документов и экспонатов различного характера, численный штат сотрудников музея невелик, выполняемая студентами работа стала реальной помощью для музея. Для самих же студентов она была крайне интересна и познавательна, так как личное, «близкое» знакомство с произведением искусства позволило им прикоснуться к истории своего города, стать ближе к деятелям искусства, которые создавали данные художественные произведения.

Изучая это богатейшее наследие, студенты проникаются гордостью и уважением к истории города Магнитогорска в целом. Наш город – это, прежде всего, металлургический комбинат, но вся история комбината тесно связанная с жизнью города, культурными событиями и наследием, создаваемое художниками, музыкантами, артистами, учёными, педагогами, которые являются неразрывной частью комбината.

Выводы. В разработанном нами курсе дисциплины «Региональное изобразительное искусство Урала» заложены большие возможности для художественно-патриотического воспитания студентов, формирование у них патриотических качеств и их готовности, в дальнейшем, осуществлять патриотическое воспитание своих будущих учеников и воспитанников.

Литература:

1. Адаева Н.В. Патриотическое воспитание студентов техникума средствами народной педагогики: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Адаева – Тверь, 2014 – 270 с.
2. Белоногова Л.Н. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к патриотическому воспитанию младших школьников: региональный аспект : автореф. дис.... канд. пед. наук / Л.Н. Белоногова – Самара, 2014 – 25 с.
3. Быков А.К. Современные научные проблемы патриотического воспитания молодежи / А.К. Быков // Известия Волгоградского государственного университета – Волгоград: Из-во Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2005. №1 (14). С. 102-106
4. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе. Монография. / А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. 172 с.
5. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс]. – URL.: <http://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения 15.03.2020).
6. Ипполитова Н.В. Патриотическое воспитание учащейся молодежи в современных условиях / Н.В. Ипполитова // Вестник ЮУрГУ Серия : Образование. Педагогические науки. – Челябинск, 2016. Т. 8, № 4 С. 9-15
7. Минуллина Э.И. Культурно-смысловое и ценностное содержание процесса гражданско-патриотического воспитания современной студенческой молодежи / Э.И. Минуллина // Вестник КазГУКИ – Казань: Из-во Казанский государственный университет культуры и искусства, 2015. № 4, ч. 1. С. 74-77
8. Никова М.А. Формирование патриотизма у российского студента: автореф. дис. ... канд. социол. наук / М.А. Никова - Москва, 2004 – 24 с.
9. Российская педагогическая энциклопедия: Т. 2: М-Я / гл. ред. В.В. Давыдов; ред. коллегия Э.Д. Днепров [и др.]. – 1999. – 669 с.
10. Орехова Т.Ф. Кружилина Т.В. О некоторых проблемах современного образования и возможностях их разрешения / Т.Ф. Орехова, Т.В. Кружилина // Гуманитарно-педагогические исследования – Магнитогорск: Маг. гос. тех. ун-т им. Г.И. Носова, 2017. -№ 1. Т.1. - С. 37-44
11. Ряхов Д.Г. Патриотическое воспитание учащихся средствами изобразительного искусства в современной общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д.Г. Ряхов – Москва, 2008 – 23 с.
12. Савостьянова Ю.А. Кружилина Т.В. Патриотическое воспитание бакалавров профиля «Изобразительное искусство и дополнительное образование» посредством курса «Региональное изобразительное искусство» / Ю.А. Савостьянова, Т.В. Кружилина // Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования: сб. ст. по материалам IV всерос. заочной науч.-практ. конф. – Магнитогорск: Из-во Маг. гос. тех. ун-т им. Г.И. Носова. 2019. С. 132-137.
13. Силкина Н.В., Силкина О.С. Художественно-патриотическое воспитание как актуальное направление воспитания патриотизма молодежи / Н.В. Силкина, О.С. Силкина // Понятийный аппарат педагогики и образования / под. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург, 2017. – С. 104-114
14. Социология: Энциклопедия [Электронный ресурс] / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный дом, 2003. – 1312 с. Режим доступа: <http://sociology.niv.ru>
15. В.А. Сухомлинский. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / В.А. Сухомлинский / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.
16. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 839 с. Режим доступа: <http://philosophy.niv.ru>
17. Чистякова Н.Н. Лашкова Г.Н. Формирование у бакалавров педагогики (направление подготовки – начальное образование) готовности к воспитанию патриотизма младших школьников / Н.Н. Чистякова, Г.Н. Лашкова // Крымский научный вестник – Ялта.: Общество с ограниченной ответственностью Межрегиональный институт развития территорий, 2016. №3 (9) С. 138-147

ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ГУМАНИТАРНЫХ КОЛЛЕДЖЕЙ

Аннотация. Система патриотического воспитания в гуманитарных колледжах ориентирована на создание условий самостоятельного освоения патриотического материала, с целью его отражения в творчестве. Представленный в статье опыт воспитания творческой молодежи позволяет оценить их общую культуру, умения применять полученные знания в условиях требований современности в любой сфере деятельности. Автор статьи высказывает мнение, что творческая самореализация является одним из путей решения проблемы формирования патриотизма. Внедрение инновационных педагогических технологий при создании системы патриотического воспитания в гуманитарных колледжах позволяет оценить особенности сопровождения обучающихся к культурным и творческим ценностям с первых дней обучения. Проблема сохранения культурных ценностей, как основы патриотизма, позволяет внедрить стратегию развития творческой деятельности у обучающихся гуманитарных колледжей и получить результаты.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, творческая самореализация, развитие личности, гуманитарные колледжи, культурные ценности, культура.

Annotation. The system of Patriotic education in liberal arts colleges is focused on creating conditions for independent development of Patriotic material, in order to reflect it in creativity. The experience of educating creative youth presented in the article makes it possible to assess their General culture, their ability to apply the knowledge they have gained in the conditions of modern requirements in any field of activity. The author of the article suggests that creative self-realization is one of the ways to solve the problem of forming patriotism. The introduction of innovative pedagogical technologies in creating a system of Patriotic education in liberal arts colleges allows us to assess the features of accompanying students to cultural and creative values from the first days of training. The problem of preserving cultural values as the basis of patriotism allows us to implement a strategy for the development of creative activity in students of liberal arts colleges and get results.

Keyword: patriotic education, creative self-realization, personal development, liberal arts colleges, cultural values, culture.

Введение. Яркие события международной жизни оставляют отпечаток на все слои общества, отражаясь не только в истории, как закономерность происходящего, но и в культуре, которая выполняет функцию носителя объединяющего кода того или иного народа. При этом объединяющие факторы позволяют судить о том, что определенная общность людей является хранителем единого культурно-исторического пласта, объединяемого таким понятием как патриотизм. Патриотизм – это сложный процесс понимания человеком своего места в обществе, стране через призму множества элементов: этноса, культуры, традиции.

Изменения в понимании роли патриотизма в политической и духовной жизни общества обуславливают необходимость содержательной и творческой деятельности в развитии личности, способной масштабно мыслить и конструктивно действовать в меняющейся социокультурной ситуации. Семейное и педагогическое воспитание стоит во главе формирования патриотических качеств личности. Однако, требуются дополнительные условия в проявлении данных качества у творческой молодежи, как носителя и транслятора культуры своего народа. В связи с этим, в процессе формирования чувства патриотизма у творческой молодежи, предъявляются новые требования к повышению творческого уровня личности. Система профессионального образования реализует идеи формирования инициативной, творческой личности, способной путем самореализации творческой активности гармонично войти в профессиональную деятельность. При поддержке государственных программ «Концепция общенациональной системы выявления и развития талантов» [12], «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 гг.» [10], целью которых является создание творческих коллективов, как субъектов сохранения национальных традиций, проводится внедрение проектов и учебных программ художественно-эстетического развития творческих способностей детей и юношества. При формировании профессиональных компетенций для обучающихся колледжей создаются условия, при которых у обучающихся происходит понимание сопричастности к сохранению культурных традиций своего народа. Согласно реализации целевой программы РФ «Культура России на 2012-2018 годы» [20] в гуманитарных колледжах творческих специализаций реализуются передовые методы и технологии, позволяющие обучающимся реализовывать полученный опыт. Именно творческая деятельность лежит в основе развития и становления личности, ее индивидуальности и самореализации. Отношение к патриотизму, как основному гаранту сохранения культуры, традиций, у молодого специалиста является ключевым условием и результатом его личностного становления, находящим отражение в проявлении профессиональной деятельности.

Все вышесказанное позволяет обозначить следующую цель: пути решения проблемы формирования патриотизма у обучающихся гуманитарных колледжей возможны через творческую самореализацию. Обозначенная стратегия является многофакторным процессом, что позволяет конкретизировать ряд противоречий:

- между необходимостью теоретической проработки моделирования системы патриотического воспитания обучающихся в гуманитарных колледжах и недостаточностью исследований в этой области;
- между возможностью использовать имеющуюся методологию формирования патриотизма и отсутствием целостного представления о патриотическом воспитании обучающихся гуманитарных колледжей;
- между актуальностью исследования проблем развития патриотизма и неразработанностью организационно-педагогических условий эффективности воспитательных процессов обучающихся гуманитарных колледжей.

Изложение основного материала статьи. Еще в глубокой древности мыслители рассматривали патриотизм как движущую силу общества и государства. Философские трактаты мыслителей античности,

средневековья и нового времени имели весьма расхожее мнение. От объединяющих факторов сообщества у Платона [15] и Аристотеля [3], до роли человека в своем государстве Н. Макиавелли [14], Ж.Ж. Руссо [17], до личностного отношения к явлениям и событиям в геополитическом обществе Дж. Най [23] и др.

Среди отечественных исследователей, проблему патриотизма, как важнейшую основу жизни российского общества, продвигали такие философы-мыслители, как Н.М. Карамзин, Л.Н. Толстой и др. [21]. Философские и педагогические идеи В.Г. Афанасьева [4], Е.А. Ямбурга [22], Е.А. Григорьевой [18], В.А. Березиной [7] и др. явились методологической основой для разработки концепции системы воспитания патриотизма учащейся молодежи.

Проблемам развития патриотизма посвящены труды Ю.К. Бабанского [5], М.М. Поташника [16], содержащие исследования передового педагогического опыта, при реализации которого разработана современная система воспитания патриотизма будущих работников учреждений культуры.

Развитие патриотизма в современной России связано с идеей создания национальной системы воспитания, отражаясь во всех важнейших сферах деятельности общества, в идеологии, политике, культуре, экономике, экологии и т.д. Общенациональный идеал сегодня – это возрождение России, которое невозможно без обращения к ее глубинным истокам. Организация обучающего процесса в гуманитарных колледжах направлено, в первую очередь, на творческое развитие, позволяя сформировать не только общую культуру, но и выстроить устойчивое отношение к традициям в обществе и взаимопониманию явлений и событий окружающего мира. Основой для понимания сути и перспектив развития культурно-образовательного пространства учебного заведения, может служить богатейшее научное наследие российских и зарубежных ученых. В исследовании культурно-образовательного пространства использовались основные подходы и концепции культуры, которые сложились в современном отечественном социогуманитарном знании. Изложенные в них концепции и идеи позволяют раскрыть место и роль образования в обществе, понять фундаментальные основания культуры, социального выбора и ценностных ориентации человека как субъекта и носителя культуры. Культура является тем основанием, на базе которого выстраиваются социальные взаимоотношения, взаимосвязи личности с социумом и определяются нормы поведения. В культуре формируются ценностные приоритеты, национальный характер общества и особенности восприятия, условия для развития которых находят отражение в интересах и желаниях людей заниматься творческой самореализацией. Полноценное профессиональное образование в организациях, ведущих подготовку специалистов гуманитарного направления, в частности в сфере культуры, направлено не только на освоение молодыми людьми компетенций творческих профессий. Также приоритетным направлением является формирование патриотических чувств, как условие сохранения традиций своего народа, что позволит им в будущем реализовать свой творческий потенциал в качестве исполнителей, руководителей творческих объединений, педагогов в сфере культуры.

Таким образом, разностороннее становление молодого человека в культурном пространстве призвано помогать не только самореализации в творчестве, находя отражение в профессиональной деятельности при помощи сформированных патриотических чувств, но и развитию индивидуальности еще на этапе освоения специальности при обучении в специализированном учебном заведении.

Вместе с тем в методическом плане сложность практической реализации формирования патриотических чувств заключается в том, что на сегодняшний день не смоделирована система патриотического воспитания обучающихся гуманитарных колледжей, специализация которых имеет профиль сферы культуры и досуга. Проведенный констатирующий педагогический эксперимент в ряде групп Елабужского колледжа культуры и искусств и Ульяновского колледжа культуры и искусства позволил зафиксировать исходные данные, свидетельствующие о состоянии сформированности патриотизма обучающихся гуманитарных колледжей.

На первоначальном этапе изучалась и анализировалась философская, психологическая и педагогическая литература, выявлялись возможности использования специфических условий жизни и деятельности обучающихся гуманитарных колледжей социально-культурного профиля с точки зрения патриотического воспитания. Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений использован комплекс теоретических и экспериментальных методов и методик исследования. Метод теоретического анализа и синтеза позволил выявить тенденции развития патриотического воспитания в современных условиях и разработать концепцию исследования и охарактеризовать ситуацию, сложившуюся в процессе профессиональной подготовки специалистов социально-культурной сферы в Елабужском колледже культуры и искусств и Ульяновском колледже культуры и искусства.

На втором этапе проводился констатирующий эксперимент по реализации разработанного проекта, осуществлялось уточнение основных элементов выявления состояния патриотизма у обучающихся колледжей. Совокупность используемых источников дала возможность полнее изучить проблему, заострить внимание на актуальных вопросах воспитания патриотизма в культурно-образовательном пространстве учебного заведения, после чего был осуществлен формирующий эксперимент в Елабужском колледже культуры и искусств. В процессе реализации системы патриотического воспитания не исключены проблемы и противоречия. Учитывая, что система патриотического воспитания зависит от национальной культуры обучающихся, были приняты во внимание уровень воспитания в семье, вариативность досуговой деятельности, общее развитие обучающихся в процессе обучения. Современные подходы в области организации досуговой культуры молодежи, основанные на сохранении национальной культуры, изучены российскими учеными Ф.С. Баязитовой [6], Г.Р. Зиятдиновой [11], П.П. Тереховым, Д.В. Шамсутдиновой [19], Г.В. Мухаметзяновой [13] и др., в основу которых включен национальный компонент.

Создавая культурно-образовательное пространство на базе учебного заведения в цикле приобщения к культурному наследию, немаловажными являются встречи с творческими людьми, хранителями национальной культуры и традиций. На основе выводов И.И. Валеева [8], К. Газизова, Л. Хусаинова [9] культурно-образовательное пространство конструируется, как многообразное межсистемное взаимодействие субъектов социокультурной деятельности, охватывающего такие феномены, как культура и образование. С целью активации реализации в составе национальных коллективов, носителях родной культуры и языка, обучающимся предлагается самостоятельный путь воплощения в творчестве через индивидуальные программы обучения, вовлечение в концертную деятельность.

Проблемы оптимизации компонентов системы патриотического воспитания рассмотрены через призму критического осмысления педагогического опыта педагогов В.А. Андреева [1], Ш.А. Амонашвили [2] и др. Например, академик В.И. Андреев предлагает использовать элементы патриотических творческих заданий на

занятиях, создавая такую учебно-познавательную среду, которая стимулировала развитие чувств патриотизма обучающихся через творческую среду [1, с. 5].

Третий этап включал формирующий эксперимент, теоретическое обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, систематизировался собранный материал, формировались выводы, составлялись методические рекомендации, которые внедрялись в практику организации патриотического воспитания во внеучебное время обучающихся Елабужского колледжа культуры и искусств и Ульяновского колледжа культуры и искусства. Метод экспертных оценок и опросно-диагностические методы использовались для выявления состояния развития системы воспитания в гуманитарных колледжах после внедренного эксперимента.

Отмеченные проблемы организации воспитательной работы в учебных заведениях гуманитарного цикла позволили разработать принципы, задачи и направления деятельности по воспитанию патриотизма. Разработанная экспериментальная методика позволяет выявить результативность проведенной педагогической работы и оказывать влияние на формирование патриотизма обучающихся гуманитарных колледжей в условиях досугового времени, что позволяет эффективно организовать воспитательную работу, результатом которой является повышение уровня сформированности патриотизма у молодежи.

Выводы. Таким образом, процесс патриотического воспитания обучающихся гуманитарных колледжей рассмотрен в культурно-образовательном пространстве учебного заведения с позиции досугового времени. Результаты исследования расширяют научные представления об организации социально-культурной деятельности как эффективным педагогическом средстве патриотического воспитания обучающихся гуманитарных колледжей во внеучебное время.

В целом, результаты исследования могут быть использованы для разработки и реализации основных направлений социокультурной политики в регионах с учетом национального компонента. Предложенное научно-методическое обеспечение патриотического воспитания учащейся молодежи на основе практико-ориентированного подхода реализовано в Елабужском колледже культуры и искусств, а также в средних специальных учебных заведениях сферы культуры Ульяновска, Мензелинска, Йошкар-Олы, Стерлитамак. Внедрение результатов исследования проводилось в форме рекомендаций работникам сферы культуры ряда районов Татарстана, а также в форме научных публикаций, научно-методических разработок. Результаты проведенного исследования позволяют сделать научно-обоснованные выводы и рекомендации по организации воспитания патриотизма у обучающихся гуманитарных колледжей посредством использования народных традиций в условиях досуга.

Литература:

1. Андреев В.И. Законы творческого саморазвития. - 2014. - №5(31). - С. 5-10.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - Мн.: Университетское, 1990. - 560 с.
3. Аристотель. Политика // Соч.: в 4 т. - М., 1984. - Т. 4. - 829 с.
4. Афанасьев В.Г. Системность и общество. - М.: Политиздат, 1980. - 386 с.
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. - М.: Педагогика, 1997. - 256 с.
6. Баязитова Ф.С. Праздники и обряды татарского народа. - Казань: Татарское книжное издательство, 1995. - 158 с.
7. Березина В.А. Воспитание и дополнительное образование обучающихся в контексте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // Внешкольник. - 2013. - № 1. - С. 6-10.
8. Валеев И.И. Народность и патриотизм. - Уфа: Башкортостан, 2000. - 266 с.
9. Газизов К., Хусаинов Л. Формирование у российского студенчества общественного идеала Мастер Лайн. - Казань, 2000. - 196 с.
10. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» / Постановление от 30 декабря 2015 г. № 1493 (редакция от 30.03.2020) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://base.garant.ru> (дата обращения: 2020).
11. Зиятдинова Г.Р. Организационно-педагогические условия комплексной социально-культурной интеграции ребенка с ограниченными возможностями: учебное пособие. - Казань: изд-во Казанского государственного университета культуры и искусств, 2010. - 130 с.
12. Концепция общенациональной системы выявления и развития талантов / Утверждена Президентом РФ 03.04.2012 № Пр-827 (ред. 25.01.2018 г.). [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/kontseptsija-obshchenatsionalnoi-sistemy-vyjavlenija-i-razvitija-molodykh/> (дата обращения: 2020).
13. Мухаметзянова Г.В. Колледж – инновационный тип среднего профессионального учебного заведения. - Казань, 2002. - С. 52.
14. Макиавелли Н. Государь. - М.: Планета, 1990. - С. 14.
15. Платон. Государство // Собр. соч.: в 4 т. - М., 1994. - Т. 3. - 654 с.
16. Поташник М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой. Пособие для руководителей образовательных учреждений. - М.: Легион, 2016. - 288 с.
17. Руссо Ж.Ж. Об общественном договоре. Трактаты / Пер. с фр. М.: «КАНОН-пресс», 1998. - 416 с.
18. Современные технологии социально – культурной деятельности / Под ред. Е.И. Григорьевой. - Тамбов, 2017. - 511 с.
19. Социокультурная интеграция молодежи как культурологическая и педагогическая проблема: сб. науч. материалов 2008 г. / Под науч. ред. П.П. Терехов, Д.В. Шамсутдинова. - Казань: изд-во КГУКИ, 2008. - 213 с.
20. Целевая программа «Культура России на 2012-2018 годы»: Постановление Правительства Российской Федерации от 03.03.2012 № 186 (ред. от 20.02.2018) // Собрание законодательства РФ от 26.03.2012. - № 13 (часть II). Ст. 1516. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-03032012-n-186/> (дата обращения: 2020).
21. Хромова М.Н. Идеи патриотизма в трудах отечественных философов и педагогов // Фундаментальные исследования. - 2014. - №5-2. - С. 379-382.
22. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм-стратегия развития образования // Журнал для администрации школ. - 2008. - № 6. - С. 5-7.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Салпыкова Индира Маратовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА СТУДЕНТАМ БУДУЩИМ ПЕДАГОГАМ

Аннотация. В статье автор раскрывает возможности использования дистанционных технологий в процессе изучения дисциплин художественно-эстетической направленности; ведущим методом исследования является педагогический анализ методов и форм использования дистанционных технологий в преподавании художественно-эстетических дисциплин.

Ключевые слова: дистанционные технологии обучения, информационные технологии, Moodle, дисциплины художественно-эстетической направленности, подготовка будущих педагогов-воспитателей.

Annotation. The article analyzes the possibilities of using distance technologies in teaching artistic and aesthetic disciplines for students. the leading research method is a pedagogical analysis of methods and forms of using distance technologies in teaching artistic and aesthetic disciplines.

Keywords: distance learning technologies, information technologies, Moodle, disciplines of artistic and aesthetic orientation, training of future teachers.

Введение. Актуальность проблемы определяется необходимостью совершенствования методики преподавания художественно-эстетических дисциплин для студентов-будущих педагогов дошкольных образовательных организаций и необходимостью разработки методов и форм использования дистанционных образовательных технологий в этом процессе. Учитывая огромный воспитательный потенциал предметов искусств в процессе формирования духовной культуры личности, и предпосылки «нового мышления» подрастающего поколения, нами был определен комплекс мер, связанных с тенденциями развития педагогического образования в многоуровневой системе подготовки кадров в Казанском (Приволжском) федеральном университете (КПФУ).

Изложение основного материала статьи. Подготовка студентов будущих педагогов всегда была и остается актуальной в педагогической науке. Многие работодатели, в частности руководители дошкольных образовательных организаций, хотели бы получить молодого специалиста, владеющего современными педагогическими технологиями, навыками общения с воспитанниками, а также технологиями педагогической и воспитательной работы, умением решать их на практике. Эти данные во многом определяют качество подготовки специалиста в области педагогического и профессионального образования [6, 7, 8, 9, 10]. Особенно отчетливо мы видим реализацию этих условий сейчас, во время пандемии COVID-19, когда все учебные заведения перешли на дистанционное обучение, что позволило продолжить образовательный процесс на всех уровнях образования. Во время карантина преподаватели, студенты и сотрудники КПФУ активно использовали возможности корпоративной платформы Microsoft Teams, системы управления обучением (LMS) Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), что позволило организовывать видеолекции, практические онлайн-семинары и вебинары. Дистанционное обучение позволяло студентам и преподавателям взаимодействовать опосредованно, на расстоянии. Определенную роль в овладении дисциплинами художественно-эстетической направленности имеет процесс формирования компетенций, которыми должен обладать будущий педагог дошкольного образовательного учреждения, указывается в федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования 3++ по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» для бакалавров. «Выпускник по направлению подготовки «Педагогическое образование» с присвоением квалификации (степени) бакалавр» должен обладать следующими компетенциями: владеет основными методами, приемами и средствами получения, хранения, обработки информации, владеет навыками работы с компьютером и др. Часто в процессе преподавания дисциплин художественно-эстетической направленности возникают вопросы о сочетании традиционных методов обучения с использованием дистанционных технологий.

Необходимость активного использования информационно-коммуникационных технологий также обозначена в государственном стандарте при определении учебно-методического, информационного обеспечения образовательного процесса и общекультурных профессиональных компетенций выпускника педагогического вуза. Новая "волна цифровизации" связана с принятием национального проекта "Образование", в рамках которого планируется ряд масштабных проектов [11]. Федеральные проекты "цифровая образовательная среда" и "Учитель будущего" призваны создать возможности для обучения с использованием цифровых технологий, а также для подготовки будущих учителей.

Существует достаточно большой объем исследований по различным аспектам использования дистанционных образовательных технологий в подготовке студентов педагогических учебных программ [3,5,8]. В зарубежной педагогике при подготовке студентов педагогических специальностей широко используются дистанционные образовательные технологии и электронные образовательные ресурсы, обеспечивающие индивидуализацию обучения [4, 6, 13, 12]. В то же время поиск гармоничного сочетания дистанционных технологий в процессе овладения дисциплинами художественно-эстетической направленности и непосредственного, естественного общения с преподавателем как специфическая особенность педагогической подготовки предполагает широкое развитие коммуникативных умений, технологических навыков и различных видов деятельности. Развитие этих компетенций невозможно без личного контакта студентов и преподавателей, а также активной работы тьюторов [13]. В настоящее время технологии дистанционного обучения внедряются на практике во всех вузах, в том числе в Институте психологии и образования КПФУ, и преподаватели, исходя из своего опыта и особенностей дисциплин, направлений, вынуждены выбирать ту или иную форму.

В то же время следует отметить, что дистанционные образовательные технологии стали достаточно активно использоваться в образовательном процессе большинства российских вузов в 1990-е гг. В настоящее время правовой основой их использования является закон «Об образовании». В то же время практика использования электронных средств обучения в Высшей школе убедительно доказала, что существующие подходы к их проектированию сужают возможности дидактического проектирования ЭОР в соответствии с логикой самостоятельного развертывания дидактического потенциала конкретного уровня образовательного процесса, в том числе на уровнях проблемного и проблемно-деятельностного подходов к обучению. Возникают вопросы методологического характера, а именно: как улучшить разъяснение студентам тех или иных проблемных аспектов курса, в частности имеющих междисциплинарный характер, используя возможности дисциплин художественно-эстетической направленности.

Преподавание художественно-эстетических дисциплин студентам педагогических специальностей имеет свою специфику, она в первую очередь связана с особенностями профессиональной подготовки в дошкольных образовательных организациях. Прежде всего, обучающиеся должны обладать не только теоретическими знаниями в области национальной и мировой культуры и искусства, но и практическими навыками применения технологии музыкального образования в повседневной жизни детского сада.

В Казанском федеральном университете портал дистанционного обучения, созданный в 2012 году, предоставляет каждому преподавателю возможность войти на платформу Moodle. Организационно-педагогическое сопровождение процесса обучения студентов в условиях использования системы управления обучением Moodle на сайте <https://edu.kpfu.ru> она реализуется сотрудниками Института психолого-педагогических исследований в рамках проекта "Учитель XXI века", который входит в число приоритетных междисциплинарных научных направлений развития.

Нами разработаны цифровые образовательные ресурсы по дисциплинам: "Теория и методика музыкального воспитания дошкольников" и "Театральная педагогика", которые планируется апробировать уже с нового учебного года (см. рис. 1, табл. 1).

Дистанционное образование Казанского федерального университета

[В начало](#) / [Курсы](#) / [Высшее образование](#) / [Институт психологии и образования](#) / [Кафедра дошкольного образования](#)

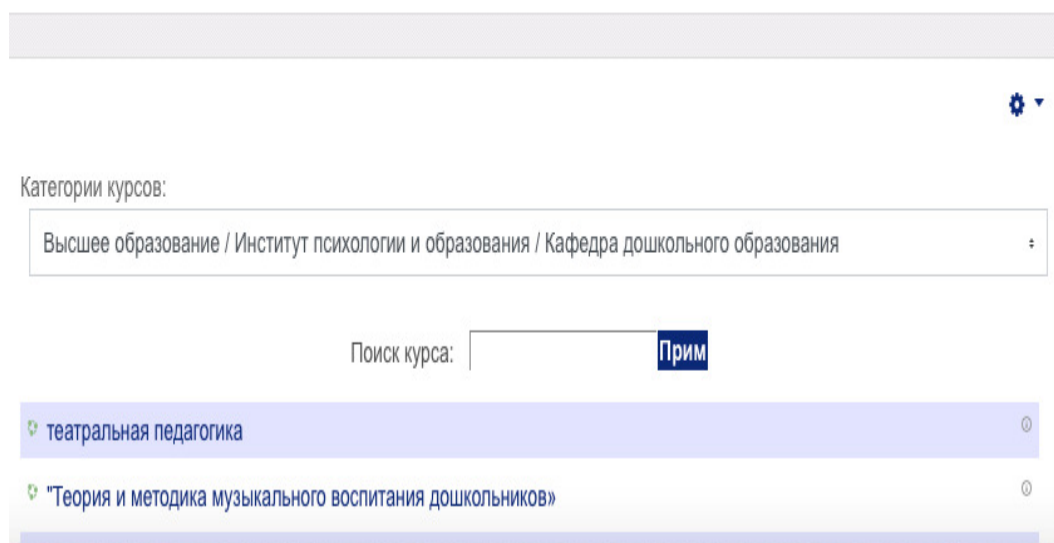


Рисунок 1. Портал дистанционного образования Казанского федерального университета

Тематический дизайн содержания модулей по курсам

Модуль	Теория и методика музыкального воспитания	Модуль	Театральная педагогика
<i>Модуль 1.</i> Теоретические аспекты музыкального воспитания дошкольников.	<i>Темы:</i> Музыка как вида искусства. Задачи музыкального воспитания детей дошкольного возраста. Ребенок как субъект музыкального воспитания.	<i>Модуль 1.</i> Теоретические аспекты становления и развития театрального искусства.	<i>Темы:</i> Специфические основы театра как вида искусства. Исторические аспекты. Современное театральное искусство, жанры, виды, синкретичность и синтетичность театрализованного представления. Создание сценического образа.
<i>Модуль 2.</i> Методические аспекты музыкального воспитания дошкольников.	<i>Темы:</i> Виды музыкальной деятельности: Слушание (Восприятие) музыки. Пение. Музыкально-ритмические движения. Методика игры на детских музыкальных инструментах. Музыкально-образовательная деятельность в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста. Музыкальные занятия как форма организации музыкальной деятельности детей дошкольного возраста. Использование музыки в повседневной жизни учреждения дошкольного образования.	<i>Модуль 2.</i> Теоретические аспекты театральной деятельности детей дошкольного возраста.	<i>Тема.</i> Театральная педагогика и ее роль в воспитании детей дошкольного возраста.
		<i>Модуль 3.</i> Методические аспекты приобщения дошкольников к театральной деятельности в учреждении дошкольного образования.	<i>Тема.</i> Организация театральной деятельности в учреждении дошкольного образования.

Известно, что умение использовать электронные ресурсы в процессе организационно-педагогического сопровождения является одной из сильных сторон Moodle. Содержание электронных курсов, согласно рабочим программам, было разделено на темы модулей, содержащие теоретические и методологические основы. Система поддерживает обмен файлами различных форматов; почтовая служба позволяет оперативно информировать обучающихся о текущих событиях; включает средства, предназначенные для передачи учебно-методического характера; позволяет обеспечить многократное представление информации; интерактивное обучение; повторение изучаемого материала; структурирование содержания согласно модульности тем; включает тесты, задания; предполагает виды контроля: текущий, итоговый.

Для организации самостоятельной работы студентов-содержит дополнительные ресурсы и элементы для углубления и расширения навыков студента; развитие творческой инициативы и способностей к саморазвитию. В среде электронного обучения Moodle можно разместить теоретический материал, различные презентации и видеокурсы, а также гиперссылки на мастер-классы, фильмы, выставки, концерты и методическую литературу для подготовки к семинарам и практическим занятиям. Также можно провести часть практических занятий в форме дискуссии, коллоквиума по некоторым вопросам, а также презентации научных исследований студентов. Формат удаленного общения в системе Moodle позволяет отвечать на вопросы студентов, осуществлять контроль знаний в форме тестов, проверять специально разработанные домашние задания, иметь широкий доступ к литературе, рекомендованной преподавателем для студентов, и т.д. При реализации этих условий внедрение дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс значительно расширяет дидактические, информационные, методические и технологические возможности педагогической деятельности и способствует повышению эффективности обучения.

В связи с этим, для эффективного использования дистанционных образовательных технологий в преподавании художественно-эстетических дисциплин студентам необходимо: во-первых, гибкое сочетание дистанционных и традиционных форм обучения, а также знакомство с проблемными аспектами практического использования их знаний. Это особенно важно для развития у обучающихся теоретических знаний и технологии музыкального воспитания дошкольников, видов музыкальной деятельности, диагностики музыкальных способностей, досуговых мероприятий и праздников, с которыми обучающиеся столкнутся (или уже сталкивались) обязательно в процессе практики.

В соответствии с этим дистанционное обучение, основанное на интеграции и взаимном дополнении традиционных и электронных технологий обучения, во-первых, позволит рационально усваивать теоретический учебный материал, готовиться к практическим занятиям, а также реализовывать ряд учебных задач. Во-вторых, электронные учебники (электронные учебные материалы), разнообразные учебно-методические материалы, которые могут быть размещены в нем (информационный ресурс основной и дополнительной литературы, учебно-информационные аудио-и видеоматериалы, презентации, фильмы и др.)

может повысить эффективность подготовки студентов к классическим занятиям в очной форме обучения. Можно выделить аспекты обучения студентов педагогических специальностей с использованием дистанционных образовательных технологий: среди интерактивных форм лекций можно выделить следующие: проблемная лекция (преподаватель объясняет проблемные ситуации в начале и во время изложения учебного материала и вовлекает студентов в их анализ); лекционная провокация (лекция с запланированными ошибками); визуализация лекции. Наиболее часто используемые визуальные лекции в качестве среды электронного обучения создают множество возможностей, либо привычный "фронтальный" стиль лекций направлен на пассивное обучение, а отсутствие прямого контакта с аудиторией еще больше снижает и без того низкую эффективность.

Исходя из опыта автора, наиболее оптимальной является следующая схема: дается вводная обзорная лекция, в которой вводится предмет, выявляются основные вопросы курса и студентам дается обзор источников, доступных в электронной образовательной среде для изучения предмета; консультации проводятся со студентами по вопросам, возникающим при изучении учебного материала, выполнении контрольных заданий и подготовке к практическим занятиям; консультации могут проводиться с использованием интернет-чата или электронной почты; эффективной формой практического обучения является также подготовка студентами творческих педагогических проектов).

На наш взгляд, значительная доля практических занятий в интерактивной форме приемлема в дистанционном формате: презентация на дискуссии или коллоквиуме; письменные ответы на проблемные вопросы; подготовка, решение и обсуждение педагогических задач. Это требует, чтобы студенты могли ознакомиться с различными учебными материалами в электронной среде, где могут быть загружены тексты, презентации и видеозаписи событий: пение, музыкальные и ритмические движения, а также игра на музыкальных инструментах могут также проводиться в электронной образовательной среде.

Использование дистанционных технологий позволяет значительно снизить трудозатраты преподавателя на выполнение трудоемкой работы по подготовке тестовых заданий и тестов, ответов и т.д., а большое количество материалов в электронной образовательной среде позволит студентам ознакомиться с материалом, который ранее требовал объяснений от преподавателя.

Выводы. При использовании дистанционных образовательных технологий в преподавании художественно-эстетических дисциплин студенты должны представлять материал в электронной образовательной среде (материал должен быть разнообразным, включать учебники и ссылки на научные статьи, презентации, видеоролики и др.). Следует подчеркнуть, что в дистанционной среде студенты имеют доступ ко всем материалам, что способствует лучшему восприятию нового теоретического материала, легче ориентируются в материале изучаемых разделов. Также важно ставить задачи на лекциях с последующим закреплением полученных знаний на практических и семинарских занятиях, реализацией творческих проектов по заданным проблемам. При реализации этих условий внедрение дистанционных образовательных технологий в учебный процесс расширяет дидактические, информационные, методические и технологические возможности обучения и повышает эффективность обучения.

Литература:

1. Алексеева Л.Л. Российское образование через искусство: традиции, реалии и перспективы // Педагогика искусства: электронный научный журнал, 2010. – № 3.
2. Алексеева Л.Л. К вопросу о содержании художественно-эстетического образования в профильной школе // Педагогика искусства: электронный научный журнал, 2010. – № 1.
3. Андреев А.В., Андреева С.В., Доценко И.Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. Таганрог: Изд-во. ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
4. Аренкина Е.А., Бабанская О.М., Дубровская В.С., Фещенко А.В. Дистанционные технологии при реализации магистерских программ: анализ опыта зарубежных вузов // Открытое и дистанционное образование, 2015. – № 1(57). – С. 78-86.
5. Буханова Н.В., Кузьмин К.В., Петрова Л.Е., Чemezov С.А. Стандарты качества дистанционного обучения в высших учебных заведениях: сравнительный анализ канадской и российской практик // Образование и наука, 2015. – № 7. – С. 135-151.
6. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: технология проекции учебного процесса // Открытое и дистанционное образование, 2015. – № 2(58). – С. 12-19.
7. Галионова Ю.А. Предпосылки возникновения дистанционного обучения в мировом образовательном пространстве. – Москва: Знание, понимание, умение, 2009. – № 2. – С. 20-24.
8. Давыдова Н.Н., Дорожкин Е.М., Федоров В.А. Развитие инновационного процесса в рамках научно-образовательной сети: модель управления // Научный Вестник Национального Исследовательского Университета, 2016. – 5. – С. 157-163.
9. Дегиль И.М., Костюкова Т.А. Особенности работы преподавателя вуза в электронной образовательной среде // Открытое и дистанционное образование, 2016. – 3 (63). – С. 5-10.
10. Дорожкин Е.М., Зеер Е. Методология профессионального педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основы профессионального педагогического образования // Образование и наука, 2014. – 9. – С. 4-20.
11. Ибрагимов Г.И. Трансформационные процессы в теории и практике обучения в условиях становления информационного пространства знаний // Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития: М.: Экон-информ, 2018. – 275 с.
12. Королева Д.О., Хавенсон Т.Е., Лукина А.А. Застрять в прыжке: как дошкольное и школьное образование переходит на цифру // Директор школы, 2019. – № 8. – 63 с.
13. Логинов С.П. Зарубежный опыт применения информационных и коммуникационных технологий в дистанционном обучении: история и перспективы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования, 2008. – № 16. – С. 136-140.
14. Нестеренко В.Г., Матвиенко Л.М. Особенности и тенденции развития системы образования в Австралии на этапе базовой подготовки учителей // Альма-матер. Вестник Высшей школы, 2016. – № 10, – С. 96-100.
15. Устюгова В.Н. Система дистанционного обучения Moodle: учебное пособие. – 2010. – Казань. – С. 280.

УДК 378.146

преподаватель кафедры иностранных языков Самойлова Мария Дмитриевна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);
преподаватель кафедры иностранных языков Кувшинова Яна Александровна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

**ТИПЫ ТЕКСТОВ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ
ВОЕННОГО АВИАЦИОННОГО ВУЗА**

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные типы текстов и их методика их применения на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в высшем авиационном училище. Обосновывается необходимость развития навыков чтения на английском языке у курсантов и описана система работы при обучении данному виду речевой деятельности.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, будущие авиационные специалисты, чтение, текст, типы текстов.

Annotation. In this article the authors discuss the main types, forms of texts and their using in foreign language classes at a higher aviation university, substantiate the need to develop reading skills in English among cadets of an aviation university. The authors describe the system of work in teaching cadets' reading skills.

Keywords: reading, text, forms of the text, types of the text.

Введение. Исходя из современных реалий методики преподавания иностранных языков, выбор чтения в качестве основного коммуникативного умения обусловлен рядом причин, одной из которых является его образовательная и социокультурная значимость. В связи с этим большое значение приобретает коммуникативная функция чтения, что в свою очередь предполагает рассмотрение чтения на иностранном языке как средство коммуникации.

На сегодняшний день дисциплина «Иностранный язык» входит в обязательную программу любого высшего учебного заведения. Не исключение и филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани, в котором начальным этапом при обучении иноязычной коммуникативной компетенции будущих авиационных специалистов является приобретение ими навыков чтения.

Изложение основного материала статьи. По определению З.И. Клычниковой «чтение – это процесс восприятия и смысловой обработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка» [3, с. 53]. Чтение подразумевает перцептивную и смысловую обработку информации. Следовательно, в чтении выделяют содержательный план (смысл текста) и процессуальный план (как прочитать и озвучить текст).

Согласно «Словарю методических терминов» под «текстом» понимаются «слова, предложения в определенной последовательности, образующие какое-либо высказывание, сочинение, литературное произведение, документ, напечатанные, написанные или запечатленные в памяти» [1, с. 190]. Исходя из данного определения, можно сделать вывод, что тексты должны содержать в себе ценную для курсантов информацию в рамках темы, проблемы, контекста, ситуации, сферы и жанра общения, а именно, изучая военную и авиационную тематику, курсанты знакомятся с текстами по темам “US Armed Forces Organization”, “Military organization”, “Military education in the USA”, “International organizations” и другие.

В связи с этим преподавателю необходимо правильно подбирать тексты, которые будут актуальны для курсантов и смогут стимулировать интерес к работе с текстом.

Правильный выбор текстов преподавателем обусловлен тем, что текст может стать либо стимулом для обсуждения курсантами самых актуальных тем, либо предоставить им необходимый языковой материал для подготовки собственного высказывания.

С этой целью необходимы такие тексты, которые бы были не только образами англоязычного общения, но и управляли бы процессом овладения и практикой англоязычной коммуникации.

Тексты выполняют различные функции в обучении курсантов чтению:

- образец речи определенной структуры, формы и жанра;
- иллюстрация функционирования языковых единиц;
- образец реализации речевых намерений автора;
- структура управления смысловым восприятием;
- способ обучения курсантов аспектам языка (лексике, фонетике, интонации, грамматике) и видам англоязычной речевой деятельности;
- модель порождения речевого высказывания, речевого общения или сообщения;
- основа самостоятельного коммуникативного обучения.

Для повышения мотивации и заинтересованности курсантов военного авиационного вуза преподаватели кафедры иностранных языков используют различные типы текстов. Самыми распространёнными являются:

1. Информационный текст. Данный вид текста знакомит курсантов с определенной, важной для них и их будущей профессии информацией. Это может быть информация о конструкции самолетов и вертолетов России и США, сравнительный анализ их технических характеристик, информация об основных задачах вооруженных сил РФ и США и другое. Данный тип текста является самым популярным при работе с курсантами на практических занятиях по дисциплине.

2. Публицистический текст. К таким текстам относятся статьи, очерки, репортажи, интервью. Данный тип текста более сложный для восприятия курсантами, так как он содержит в себе официальный стиль речи, зачастую применяемый в СМИ. Лексические же единицы таких текстов более сложны для понимания.

Поэтому работа над такими текстами занимает большее время. Но, не смотря на это, курсантам интересно работать с такими текстами. Кроме того, публицистические тексты могут быть не только печатные, но и устные, то есть просмотр видео и прослушивание аудио фрагментов.

3. Научно-популярный текст. Такие тексты пишутся на языке науки, научной сферы деятельности. Курсантам не часто приходится читать такие тексты, так как они отличаются особенно сложной терминологией. Однако, курсантам часто даются задания, где на основе прочитанного текста, им необходимо составить короткую аннотацию. Данный вид текста является наиболее актуальным и необходимым для курса дополнительной лингвистической подготовки, например при изучении эксплуатационных характеристик частей воздушного судна (двигатели, оснащение, вооружение и т.д.) и других профессионально-ориентированных тем.

4. Художественный текст. Такой текст используется для передачи эмоций, чувств, художественных образов и явлений. В высшем авиационном училище на занятиях такие тексты не применяются, так как их содержание не соответствует основной тематике занятий. Но при подготовке самостоятельного внеаудиторного чтения курсанты зачастую используют подобные тексты. Основной причиной выбора текстов является простота языкового содержания текстов. Курсанты предпочитают читать биографии летчиков - героев Советского Союза и Российской Федерации, тексты, дающие информацию о событиях военных лет.

5. Социокультурный текст. Такой текст содержит социальную, культурную и страноведческую информацию. Данный текст вызывает особый интерес у курсантов, так как содержит новую для них информацию. Зачастую такие тексты используются на первом курсе при изучении темы «История и культура англоговорящих стран».

Преподаватели кафедры иностранных языков применяют различные формы текстов, в зависимости от темы, цели занятия. Возможными формами текстов могут быть:

- обычный печатный текст (рассказ, статья, диалог, интервью и др),
- кроссворд,
- таблица,
- схема,
- аудио и видеотексты,
- ребусы,
- загадки и многое другое.

Так, например, в рамках «Вводно-корректировочного курса английского языка», который проводится на 1 курсе в 1 семестре, чаще всего используются печатный текст, кроссворды, таблицы, ребусы, диалоги.

При изучении тем «Конструкция самолета\вертолета» на 2 и 3 курсах, неотъемлемой частью развития навыков чтения являются работа с аудио и видеотекстами, содержащие числовые характеристики данных технических средств. Курс «Радиообмена» на 4-5 курсах включает в себя активную работу с аудио материалами (прослушивание аварийных сообщений о неисправности в работе разных систем, пожаре, отказе двигателя, потере ориентировки, аварийном остатке топлива; срочных сообщений о медицинской ситуации на борту, потере радиосвязи, опасных метеоусловиях).

Рассматривая тему «Военное образование в США» следует отметить необходимость применения различного рода схем и таблиц. Так, например, используя таблицу, включающую основную информацию о ведущих военных академиях США, основанную на ключевых словах, курсанты с легкостью составляют монологические высказывания по таким темам, как “The United States Military Academy”, “The United States Air Force Academy”, “The United States Naval Academy”.

Система\этапы работы при обучении данному виду речевой деятельности включают в себя:

1. Предтекстовый;
2. Текстовый;
3. Послетекстовый.

Учебная деятельность на предтекстовом этапе может включать в себя следующую работу:

- задание заполнить пропуски в печатном экземпляре (transcript) текста,
- сообщение сведений о типе текста (сообщение, повествование, описание, интервью и др.),
- фотографии или рисунки, иллюстрирующие содержание текста,
- рекомендации относительно восприятия текста,
- фоновую информацию к тексту,
- краткое изложение текста,
- ключевые слова и выражения,
- чтение резюме для последующего использования в процессе слухового восприятия.

К примеру, при изучении темы «The NATO School» (Школа НАТО) на 1 курсе на предтекстовом этапе преподаватели кафедры иностранных языков применяют следующие виды упражнений:

1. Complete the text with the words: courses, alliance, partners.

The school started with two _____ in 1953 and now offers over 100 different courses to _____ members and _____ on subjects related to NATO’s policies

2. Find the necessary picture (Курсантам предлагается 5 фотографий различных образовательных учреждений, среди которых нужно найти Школу НАТО).

Текстовые задания могут включать в себя следующие виды работы и упражнений:

- вопросно - ответные:

Look through the text “The NATO School” and say in Russian: сколько частей в тексте; какова тема каждой части; что обозначают цифры: 1949, 28, 1953.

- на интерпретацию воспринимаемого на слух материала (задание выполняется в паре, где один курсант читает текст, а второй воспринимает его на слух и пересказывает):

Read the part of the text and render it in Russian: NATO School Oberammergau is NATO’s primary training and education center on the operational level, the only one of its kind in the world. It is located in Oberammergau in Germany, about 90 km southwest of Munich.

- рекогносцировочные (определение типа текста, идентификация контекста).

Подобный тип задания особенно актуален и эффективен на практических занятиях по образовательной программе для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» при предпереводческом анализе текста.

- на проставление пауз, знаков препинания и интонации, ударений в прослушиваемом тексте, подчеркивание в печатном тексте несоответствий со звучащим вариантом:

Listen to the text and find the mistakes in numbers.

- на выполнение инструкций (например, отметить направления на карте, внести услышанную информацию в распределительную таблицу (grid)).

При изучении темы “Map reading” (Работа с картой) курсантам предлагается ознакомиться с инструктажем и указать на карте местоположение военных объектов, используя координаты (Listen and write the features on the map).

- на установление соответствия.

Курсантам предлагается соотнести номер абзаца с излагаемой информацией (The first/second abstract deals with...)

- на завершение речевых высказываний и заполнение пропусков:

Complete and act out the dialogue:

A: What can you say about the organization of the US Army?

B: As far as I know, there are about 20...

Набор заданий и упражнений реально способствует формированию коммуникативно-рецептивной способности курсантов. Кроме того, набор заданий может изменяться в зависимости от темы занятия, цели, общего уровня успеваемости группы.

На послетекстовом этапе курсанты могут:

- придумать заглавие к тексту;

- придумать вопросы.

Например, при изучении темы «The US Army» (Вооруженные силы США) курсантам необходимо составить 5 вопросов, ответив на которые будет раскрыта вся информативная суть ранее прочитанного текста.

- продолжить текст и проиграть возможные в продолжение текста события.

При изучении темы “At customs” (На таможне) курсантам предлагается продолжить диалог между работником таможни и туристом и:

- разыграть ситуацию.

- привести обзор или наблюдения относительно событий в тексте:

Look through the text again and make up the chart using the main historical dates and events.

- выразить свое мнение.

Говоря о вооруженных силах США и России, курсантам дается задание проанализировать вооружение сухопутных войск обеих стран.

Данный вид работы актуален только на начальном этапе изучения иностранного языка, в течение которого курсанты изучают темы общей подготовки.

- описать личность действующего лица, его заслуги, достижения, факты биографии и т.д.

В рамках 75-летия годовщины победы в Великой Отечественной Войне преподаватели кафедры иностранных языков предложили курсантам авиационного вуза изучить биографию летчиков-героев Советского Союза и презентовать свой доклад перед аудиторией.

- классифицировать или сгруппировать слова из текста:

One word in each group is different. Odd the extra one: star, exercise, troops, force, skill, field, interior.

- проанализировать и систематизировать употребление языкового материала. К примеру, работая с текстом “Pilot holds New York hostage” курсантам необходимо определить виды и плотность информации (когнитивная, оперативная, эстетическая).

Подобное задание является неотъемлемой частью дополнительной лингвистической подготовки курсантов.

- отметить особенности изложения материал (определить стиль текста).

Выводы. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что текст как основная учебно-методическая единица обучения чтению курсантов высшего авиационного вуза является коммуникативной единицей, которая отражает определенную учебную установку преподавателя. Применение текста для развития навыка понимания иностранной речи должно осуществляться лишь после того, как текст был использован в своей основной функции - для обучения чтению.

Одной из основных задач преподавателя является составление или подбор текстов для чтения. Текст должен быть не только информационно-насыщенным, содержать аутентичную информацию, но также должен быть интересен курсантам, должен пробуждать в них желание читать и запоминать прочитанное.

Следует помнить, что предлагаемые тексты должны отражать их коммуникативную функцию в общении курсантов. В свою очередь, предлагаемая система упражнений в чтении призвана побуждать курсантов к сопоставлению новых фактов, явлений с собственным опытом.

Уделяя должное внимание развитию навыков чтения, преподаватель, тем самым, повышает интерес курсантов к изучению английского языка в целом. Курсанты видят результат своего труда, у них возникает желание улучшить качество речи и тем самым повысить свою компетентность и конкурентноспособность в будущем.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: Златоуст. – 1999.

2. Евдокимова М.Г. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в среде информационно-коммуникационных технологий // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. – 2016. Вып. 16 (755). С. 41-47.

3. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973.

4. Носович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста.// Иностранные языки в школе. – 1999 №1.

5. Полат Е.С. Основные направления развития современных систем образования [Электронный ресурс] / Е.С. Полат. - Режим доступа: <http://www.ioso.ru/distant/library/publication/polat.html>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС 3+) по специальности 25.05.04 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» (уровень специалитета). Приказ Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2016 г. № 1020).
7. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М. – Астрель, - 2007.

Педагогика

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук Шанько Виктор Викторович

Ростовский юридический институт МВД России (г. Ростов-на-Дону);

кандидат юридических наук Поштарук Дмитрий Алексеевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ К ПРИМЕНЕНИЮ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы формирования готовности полицейских, курсантов и слушателей к применению огнестрельного оружия в экстремальных ситуациях. Раскрываются признаки, характеризующие ситуацию применения огнестрельного оружия, как экстремальную. Приводится статистика применения огнестрельного оружия сотрудниками полиции в практической деятельности, указывающая на пробелы в профессиональной подготовке стражей правопорядка. В заключении исследования авторами указывается на ряд преград, стоящих на пути совершенствования профессиональной подготовки правоохранителей, как по месту службы, так и во время прохождения обучения в образовательных организациях МВД России, устранение которых будет способствовать росту профессионального мастерства сотрудников правоохранительных органов.

Ключевые слова: огнестрельное оружие, экстремальная ситуация, полицейский, курсант, слушатель, «экстремум», конфликт, профессиональная подготовка, психологическую готовность.

Annotation. The article discusses the issues of formation of police, cadets and students' readiness for the use of firearms in extreme situations. The signs are described that characterize the situation of the use of firearms as extreme. Statistics on the use of firearms by police officers in practical activities, indicating gaps in the training of law enforcement officers, are provided. In the conclusion of the study, the authors indicate a number of obstacles that stand in the way of improving the professional training of law enforcement officers, both at the duty station and during training at educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, the elimination of which will contribute to the growth of professional skills of law enforcement officials.

Keywords: firearms, extreme situation, police officer, cadet, listener, "extreme", conflict, professional training, psychological readiness.

Введение. Вопросами определения таких понятий, как «экстремальность», «экстремум», а также изучением признаков экстремального учения занимались еще с античных времен (Лейбниц, Мопертюи, Николай Кузанский, Аристотель, Бруно и другие) [4].

В рамках современных подходов (П. Лагадек, С. Лихтенштейн и др.) в качестве определяющего или универсального сущностного признака экстремальной ситуации рассматривается фактор опасности – прежде всего, непосредственной угрозы для здоровья и жизни людей либо же угрозы срыва их деятельности по решению жизненно важных задач [3]. Понятие экстремальная ситуация отражает не просто чрезвычайное, а именно исключительно опасное событие или совокупность опасных событий относительно и только во взаимосвязи с деятельностью людей, их существованием. Экстремальные ситуации (стихийные бедствия, катастрофы, аварии, кризисы, конфликты), являющиеся порой неизбежными реалиями жизнедеятельности людей, в том числе, их профессионально осуществляемой деятельности, несмотря на разнообразный характер, имеют ряд общих сущностных характеристик:

- 1) внезапность наступления, требующая специальной готовности к экстремальностям;
- 2) резкий выход за пределы нормы привычных действий и состояний;
- 3) насыщенность развивающейся ситуации противоречиями, требующими оперативного разрешения;
- 4) прогрессирующие изменения в состоянии обстановки, условий деятельности, элементов, связей и отношений экстремальной ситуации, т.е. темпоральность изменений;
- 5) возрастание сложности протекающих процессов в связи с прогрессирующими изменениями и новизной ситуативных противоречий, состояний;
- 6) релевантность, переход ситуации в фазу нестабильности, выход к пределам, критичности;
- 7) порождение изменениями опасностей и угроз (срыва деятельности, гибели, разрушения систем);
- 8) насыщенность ситуации неопределенностью ряда изменений по причине их стохастичности, непредвиденности и новизны;
- 9) нарастание напряженности для субъектов экстремальной ситуации (в плане ее осмысления, принятия решений, реагирования) и др [1].

Экстремальные ситуации представляют собой крайнее проявление трудных ситуаций, требуют максимального напряжения психических и физических сил человека для выхода из них.

Отличием экстремальной ситуации от повседневной становятся неожиданность и подключение к сильнейшему стресс-фактору неопределенности поступающей информации, что затрудняет процесс предвосхищения и управления ситуацией.

Изучив сущность и признаки экстремальных ситуаций, а также их влияние на человека и окружающую среду, ученые дают ряд понятий, характеризующих такие ситуации.

Р.М. Шамионов характеризует экстремальную ситуацию, как ситуацию, которая выходит за рамки обычного и связана с особо неблагоприятными или угрожающими факторами для жизнедеятельности человека [10].

Изложение основного материала статьи. Из вышесказанного следует, что любая ситуация, в которой сотрудник полиции применяет огнестрельное оружие (есть вероятность, что оно будет применено) может считаться экстремальной, по следующим причинам:

- практически во всех случаях момент применения огнестрельного оружия возникает внезапно, что требует от полицейского специальной готовности к действиям в таких ситуациях.
- такие ситуации всегда насыщены противоречиями, требующими оперативного разрешения.
- ситуация применения оружия всегда нестабильна (непредсказуема) по возможным последствиям и находится на пределе критичности.
- применение/вероятность применения оружия всегда порождает ряд опасностей и угроз, могущих повлечь за собой гибель и ранения.
- нарастание напряженности для субъектов противостояния, требующее осмысления ситуации, оперативного принятия решений и немедленного реагирования и др.

Следовательно, и готовить полицейского в рамках огневой подготовки необходимо к действиям в таких ситуациях:

- воспитывать психологическую готовность к применению огнестрельного оружия.
- научить оперативно принимать решения в огневом контакте, путем отработки ряда алгоритмов действий в типовых ситуациях, ранее возникавших в практической деятельности сотрудников полиции.
- закрепить и отработать до автоматизма навыки скоростного обращения с оружием (извлечения из кобуры, приведения в готовность, прицеливание и производство выстрела, смены положений для стрельбы, уход с линии огня, стрельба в усложненных условиях, устранение возникающих при стрельбе задержек).
- закрепить навык правильного поведения с противником (тактически и психологически) и т.д.

Стандартная же подготовка, проводится в спокойной обстановке (нормальное освещение, неподвижная мишень, большое количество времени, возможность нормально прицелиться).

Необходимость совершенствования огневой подготовки так же обусловлена тем фактом, что огнестрельное оружие применяется сотрудниками полиции довольно часто (таблица № 1) [6].

Таблица № 1

Сведения о фактах применения сотрудниками органов внутренних дел огнестрельного оружия (всего по России)					
№ п/п	Период (год)	Всего случаев применения огнестрельного оружия	В том числе		
			для остановки транспортного средства	для обезвреживания животного	для производства предупредительного выстрела
1.	2017	1524	690	235	472
2.	2018	1278	522	240	433
3.	2019	1342	606	264	352

В 2018-2019 годах наибольшее количество фактов применения огнестрельного оружия зафиксировано в Забайкальском (86-67) и Хабаровском (21-82) краях, Амурской (103-153), Иркутской (62-53) и Свердловской (69-66) областях [6].

Наиболее часто огнестрельное оружие применяется в таких службах МВД России, как: ГИБДД (706), патрульно-постовая служба (200), участковые уполномоченные (167), уголовный розыск (95) [6].

Вышеприведенная статистика указывает на то, что сотруднику правоохранительных органов при пресечении преступлений необходима качественная профессиональная подготовка, позволяющая в экстремальных ситуациях не только идти на обоснованный риск [11] для обезвреживания и задержания лиц, совершивших преступление, но и умение обеспечить линию безопасности.

Как показывает анализ применения огнестрельного оружия полицейскими, хорошо подготовленный в тире сотрудник правоохранительных органов, на практике становится беззащитной жертвой преступника.

За период 2009-2016 гг. на территории Российской Федерации зарегистрировано более 3 тыс. посягательств на жизнь сотрудников правоохранительных органов. Лидером среди такого рода преступлений (статья 317 УК РФ), на протяжении восьми лет, является Северо-Кавказский Федеральный округ, где зарегистрировано 88% преступлений такого вида [8].

Совершаемые нападения на полицейских и оказываемое им сопротивление носит общественно-опасный характер, так как посягают на нормальную деятельность сотрудников правоохранительных органов и их жизнь в целях воспрепятствования их деятельности по охране общественного порядка и обеспечению общественной безопасности.

Участились факты нападения на полицейских, причем фиксируется ряд фактов нападения на сотрудников правоохранительных органов с применением преступниками табельного огнестрельного оружия, которое было похищено у них же.

Из анализа таких ситуаций, можно судить о низком уровне огневой подготовки полицейских и как следствие - непрофессиональных действиях в возникшей экстремальной ситуации, повлекших серьезные последствия.

Следует также отметить, что гибель и ранение рядового и начальствующего состава МВД России остается довольно высокой (таблица № 2) [6].

Таблица № 2

Сведения о гибели и ранениях (травмах) рядового и начальствующего состава МВД России					
№ п/п	ГОД	Погибло		Ранено	
			При выполнении служебных обязанностей		При выполнении служебных обязанностей
1.	2015 год	614	104	13696	4454
2.	2016 год	547	104	12362	3950
3.	2017 год	433	83	11827	3646
4.	2018 год	446	66	11527	3600
5.	2019 год	390	59	12387	3449
	Всего за 4 года	2430	416	61799	19099

Вышеуказанная статистика говорит о том, что в огневой подготовке полицейских есть серьезные пробелы, которые не позволяют им осуществлять выполнение своих профессиональных обязанностей на должном уровне.

Согласно приказу МВД РФ от 23 ноября 2017 г. N 880 «Об утверждении Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации», отработка стрелковых навыков осуществляется не реже одного раза в две недели [5].

В практических подразделениях не представляется возможным проведение стрельб с указанной в приказе периодичностью, ввиду отсутствия в городских и районных ОВД, в большинстве случаев, штатных тиров.

Отсутствие тиров и малая периодичность стрельб в усложненных условиях не позволяют закрепить и совершенствовать необходимые навыки и умения при обращении с огнестрельным оружием во время стрельбы.

Особо следует отметить критерии оценки огневой подготовленности полицейских и упражнения, посредством которых, они должны получать необходимые навыки и умения.

Основным упражнением, призванным научить сотрудника ОВД умелому обращению с огнестрельным оружием, выступающим критерием оценки огневой подготовленности при проведении плановых и внеплановых проверок является, закрепленное в приказе МВД России от 23 ноября 2017 г. № 880, упражнение № 4 [5].

По условиям данного упражнения стрелку необходимо за 10 секунд произвести 4 выстрела в сектор размером формата А 4, расположенный на зеленой грудной мишени (№ 4), расположенной на расстоянии 10 метров от стреляющего. Время выполнения упражнения также включает извлечение пистолета из штатной кожаной кобуры.

Условия данного упражнения не отражают реальные ситуации огнестрельного противостояния, возникающие в практической деятельности.

Практика противостояния полиции и преступников говорит о том, что степень опасности невозможно определить заранее, предупредить сотрудника о нападении никто не будет, нападение произойдет внезапно. В случае нападения на сотрудника преступника с ножом безопасное расстояние составляет более 6 метров при условии, что патрон будет в патроннике, а кобура «открыта». Анализ применения оружия полицейскими показывает, что после двух-трех попаданий пули 9 мм вне зоны жизненно важных органов преступник продолжает нападать, может выбить оружие и нанести повреждения сотруднику, от легких до летальных. Время для применения оружия у сотрудника возникает с момента нападения и до момента соприкосновения с преступником, а это считанные секунды. Предугадать заранее, будет нападение или нет, практически невозможно, к нападению необходимо быть готовым во всех случаях [7].

У людей, увлекающихся различными видами стрельбы, в том числе – практической, требование по извлечению оружия из кобуры составляет от 1,2 до 1,4 секунд [2]. Что говорит о неготовности полицейского к оперативному применению огнестрельного оружия, в рамках отработки навыка оперативного применения посредством упражнения № 4, так как за время, отводимое на выполнение упражнения, преступник может совершить массу действий, направленных на нейтрализацию полицейского.

Серьезной проблемой выступает то, что на занятия по огневой подготовке выделяется незначительное количество боеприпасов. Восемь патронов в месяц на сотрудника. При таком объеме боеприпасов невозможно поддерживать умения и навыки в стрельбе на удовлетворительном уровне, не говоря уже о совершенствовании таковых [9].

Отдельным пунктом готовности полицейского выступает его экипировка.

На сегодняшний день для правоохранителей различных ведомств, в том числе - МВД, разрабатывается масса различных новинок в сфере вооружения и экипировки.

Одними из таких «новинок» являются «тактические» кобуры, позволяющие оперативно извлекать табельное оружие в случае необходимости, при этом, обеспечивающие его надежную фиксацию во время ношения.

Несмотря на достоинства вышеуказанного элемента экипировки, полицейские до сих пор обязаны использовать в повседневной деятельности штатные кожаные кобуры, которые, в силу своих конструктивных особенностей, не позволяют быстро извлечь оружие в экстремальной ситуации.

Так же отсутствует штатная должность инструктора по боевой служебной подготовке. Как следствие, выделенные для проведения занятий сотрудники отдела по работе с личным составом, не обладают необходимыми знаниями, навыками и умениями в полном объеме, обеспечивающем качественную подготовку полицейского как при стрельбе в тире, так и к применению оружия в различных ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности [9].

На фоне вышеуказанных пробелов в огневой подготовке правоохранителей, отметим, что возможность подготовки у преступников сильно возросла. Любой гражданин Российской Федерации может прийти в частный стрелковый тир и заплатив относительно не большую сумму, нанять инструктора, выбрать необходимый образец вооружения с необходимым количеством боеприпасов и спокойно оттачивать навыки и умения владения огнестрельным оружием.

Выводы. Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

- методики огневой подготовки, используемые при обучении курсантов, слушателей, а также действующих сотрудников полиции умелому и профессиональному обращению с огнестрельным оружием устарели и требуют модернизации и совершенствования.
- периодичность тренировок и количество боеприпасов, отведенных на огневую подготовку - не достаточна для полноценного совершенствования навыков обращения с огнестрельным оружием.
- отсутствие в городских и районных ОВД штатной должности инспектора по боевой и служебной подготовке не позволяет проводить занятия по огневой подготовке на должном уровне.
- запрет на использование новинок в сфере экипировки таких, как «тактическая» кобура, позволяющая оперативно извлекать оружие в случае необходимости.
- практические упражнения стрельб, направленные на получение, закрепление и совершенствование навыков обращения с оружием, не отвечают требованиям реальных экстремальных ситуаций, возникающих в практической деятельности.

Указанные пробелы в организации огневой подготовки не позволяют подготовить полицейского к действиям с огнестрельным оружием в экстремальных ситуациях и ставят под угрозу не только его жизнь и здоровье, но жизнь и здоровье граждан, защита которых является первоочередной задачей стражей правопорядка.

Для обеспечения общественной безопасности, соблюдения законности и правопорядка, защиты жизни и здоровья граждан, а также обеспечения личной безопасности полицейских, необходима серьезная модернизация организации огневой подготовки сотрудников ОВД, особенно, на этапе подготовки в образовательных организациях МВД России.

Литература:

1. Анохин М.Г., Гришин О.Е. Экстремальная политика: о некоторых подходах к определению категории и границах влияния // Вестник РУДН. – серия Политология. – 2010. – № 2. – С. 5-11.
2. Бруно Ардовини Быстрое извлечение пистолета из кобуры // URL: <https://www.all4shooters.com/ru/strelba/kultura/bystroye-izvlecheniye-pistoleta-iz-kobury-tekhnika/> (дата обращения: 19.11.2019)
3. Лагадек П. Чрезвычайное положение в условиях технологических аварий и социальной дестабилизации: Реферат. – М.: ИНИОН РАН, 1989; Lagadec P. Das grosse Risiko: technische Katastrophen und gesellschaftliche Verantwortung. – Nördlingen: Greno, 1987; Slovic P., Fischhoff B., Lichtenstein S. Perceived risk: Psychological factors and social implications // The risk assessment and perception of risk. London: Royal Society, 1981.
4. Лейбниц Готфрид Вильгельм «Новые опыты о человеческом разуме» (Nouveaux essais sur l'entendement humain par l'auteur du système de l'harmonie préétablie), 1704, издание 1765. Мопертюи Пьер-Луи // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890-1907; Кузанский Н. Избранные философские сочинения. – М.: Соцэкгиз, 1937. [«О неинном», «Об уме», «О бытии-возможности»] / пер. А.Ф. Лосева; «Об учёном незнании» / пер. С.А. Лопашова; Аристотель // Большая Советская Энциклопедия. 3-е изд. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Советская Энциклопедия, 1970. – Т. 2. – Ангола – Барзас. – С. 195-196; Бруно Дж. О причине, начале и едином. – М.: Соцэкгиз, 1934. – 232 с.
5. Об утверждении Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 23 ноября 2017 г. № 880 // URL: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 14.10.2019).
6. Сборник аналитических и информационных материалов. – М.: ДГСК МВД России, 2019 год. – 68 с.
7. Таран А.Н., Напалков Ю.А. Выживание сотрудника полиции в случаях, связанных с применением или угрозой применения огнестрельного оружия // Вестн. Краснодар. ун-та МВД России. – 2016. – № 4 (34). – С. 176-178.
8. Текеев Р.М. Уровень и динамика посягательств на жизнь сотрудников правоохранительных органов (ст. 317 УК РФ) // Российский следователь. – 2016. – № 16. – С. 27-30.
9. Фадеева О.В. Организационные аспекты проведения занятий в органах внутренних дел Российской Федерации по огневой подготовке: диссертация магистра Управление персоналом // Академия управления МВД России. – Москва. – 2020. – С. 67-76.
10. Шамионов Р.М. Поведение человека в экстремальных и чрезвычайных ситуациях // URL: http://www.mchs.gov.ru/dop/info/smi/news/Novosti_glavniy_upravlenij/item/576175 (дата обращения: 14.07.2019).
11. Шанько В.В., Болобан М.Л. Сущность и структура профессионально-правовой культуры, критерии её сформированности у курсантов вузов МВД // Глобальный научный потенциал. – Тамбов. - 2019. - № 5 (98). – С. 177-180.

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук Сегова Татьяна Дмитриевна

Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

КОНТЕНТ ОБУЧАЮЩИХ САЙТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению возможностей контента обучающих сайтов в развитии фонетической стороны речи детей среднего дошкольного возраста. На основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы выявлена сущность развития фонетической стороны речи детей среднего дошкольного возраста. Охарактеризован потенциал контента обучающих сайтов в дошкольной образовательной организации. Выявлены возможности контента образовательных сайтов в развитии фонетической стороны речи детей среднего дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие фонетической стороны речи, контент обучающих сайтов, развитие фонетической стороны речи детей среднего дошкольного возраста.

Annotation. This research is devoted to the study of the possibilities of the content of educational sites in the development of the phonetic side of speech of children of middle preschool age. Based on the study and analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of the development of the phonetic side of speech in children of middle preschool age is revealed. The potential of the content of training sites in preschool educational organizations is described. The possibilities of content of educational sites in the development of the phonetic side of speech of children of middle preschool age are revealed.

Keywords: development of the phonetic side of speech, content of training sites, development of the phonetic side of speech of children of middle preschool age.

Введение. Общество и государство заинтересованы в грамотном и образованном будущем поколении. В связи с этим Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования отражает социальный заказ, заключающийся в развитии у дошкольников звуковой аналитико-синтетической деятельности, что является необходимым условием обучения грамоте. Овладение звуковой культурой речи в дошкольном детстве является личностно и социально значимым, поскольку устная форма речи является для дошкольника единственно возможным средством овладения языковой системой, а также единственным средством реализации коммуникативной функции языка.

Достаточный уровень сформированности звуковой речевой культуры в дошкольном детстве также значим с точки зрения готовности ребенка к обучению в школе: в учебной деятельности широко используется устная форма речи, учебный диалог предполагает владение звуковой речевой культурой, овладение письменной речью возможно только на основе устной речи в соответствии с правилами и нормами языка, так как, овладевая грамотностью, ребенок овладевает способами передачи звучащей речи в письменной форме. Поэтому необходимо проводить систематическую работу по развитию фонетической стороны речи на всех этапах дошкольного детства.

В настоящее время в нашей стране реализуется Стратегия развития информационного общества, которая связана с доступностью информации для всех категорий граждан и организацией доступа к этой информации. Поэтому использование информационно-коммуникационных технологий является одним из приоритетов образования.

В условиях динамично меняющегося мира, постоянного совершенствования и усложнения технологий Информатизация образования приобретает фундаментальное значение. Это направление развития образовательной сферы, как подчеркивается в государственных документах, признано важнейшим национальным приоритетом. Благодаря этим изменениям роль информационных технологий становится все более очевидной не только в школьной системе, но и в дошкольном образовании. Средства информационно-коммуникационных технологий (в частности, обучающие сайты) могут быть использованы педагогами дошкольных образовательных организаций при развитии фонетической стороны речи дошкольников. Это связано с тем, что ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, а контент обучающих сайтов представляет собой различные виды игр и игровых заданий.

Система работы по развитию фонетической речи в детском саду характеризуется в работах М.М. Алексеевой, А.М. Бородич, Н.А. Стародубовой, О.С. Ушаковой. Специфике сайтов как средства обучения, а также их структуре и содержательному наполнению посвящены исследования Н.В. Макаровой, Ю.Г. Ставцевой, А.Я. Фридланда и др.

В современной образовательной практике возникает противоречие между необходимостью развития фонетической стороны речи детей среднего дошкольного возраста и недостаточным использованием потенциала контента обучающих сайтов для достижения данной цели. Это связано с недостаточно высоким уровнем компетентности педагогов по вопросам формирования звуковой аналитико-синтетической активности дошкольников средствами контента обучающих сайтов; отсутствием единого методического комплекса, включающего доступный теоретический и практический материал, а также наглядность (примеры контента обучающих сайтов) по формированию фонетической стороны речи детей среднего дошкольного возраста.

Проблема исследования заключается в поиске возможностей контента обучающих сайтов в развитии фонетической стороны речи детей среднего дошкольного возраста.

Объект: развитие фонетической стороны речи детей среднего дошкольного возраста.

Предмет: возможности контента обучающих сайтов в развитии фонетической стороны речи детей среднего дошкольного возраста.

Цель исследования: выявить и обосновать возможности контента обучающих сайтов в развитии фонетической стороны речи детей среднего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Фонетика является разделом языкознания, в котором изучается звуковой строй языка, т.е. звуки речи и правила их сочетания в слове и потоке речи, инвентарь звуков языка, их система, звуковые законы. Кроме звуков речи, фонетика изучает слог, ударение и интонацию [1, с. 101]. В методике речевого развития дошкольников традиционно употребляется термин «звуковая культура речи».

Звуковая культура речи, по замечанию А.И. Максакова, является составной частью общей речевой культуры. Она охватывает все стороны звукового оформления слов и звучащей речи в целом: правильное произношение звуков, слов, громкость и скорость речевого высказывания, ритм, паузы, тембр, логическое ударение и пр. Нормальное функционирование речедвигательного и слухового аппаратов, наличие полноценной окружающей речевой среды — неотъемлемые условия своевременного и правильного формирования звуковой культуры речи [5, с. 2].

В среднем дошкольном возрасте от интуитивного, бессознательного, непроизвольного овладения фонетическими средствами языка дошкольники переходят к осознанию этой системы. Также дети среднего дошкольного возраста узнают о частях артикуляционного аппарата (губы, зубы, язык), учатся (на примере взрослого) придавать определенное положение подвижным органам артикуляционного аппарата, фиксировать артикуляционные движения [7, с. 18].

Полноценное развитие речи предполагает воспитание звуковой культуры речи дошкольников. Овладевая звуковыми средствами языка, ребенок опирается на речевой слух (способность слышать, распознавать

фонологические средства языка). Прежде всего он усваивает линейные звуковые единицы: звук, слог, слово, фразу, текст, которые обладают самостоятельной протяженностью, следуют друг за другом. Одновременно с ними выступают просодические средства: словесное ударение, интонация (мелодика речи, сила голоса, темп и тембр речи). Практическое владение языком предполагает умение различать на слух и правильно воспроизводить все звуковые единицы родного языка, поэтому работа по формированию звукопроизношения у дошкольников должна проводиться систематически [1, с. 100].

Формы, методы и приемы формирования фонетической стороны речи у детей среднего дошкольного возраста достаточно разнообразны. Но поскольку ведущей деятельностью в этот период онтогенеза является игра, то предпочтительнее выбирать игровые формы, методы и приемы. В настоящее время в связи с информатизацией системы дошкольного образования для этой цели может быть использован игровой контент специальных образовательных сайтов для дошкольников.

Формирование информационного общества и развитие открытого информационного пространства усилили роль и влияние средств массовой информации на развитие дошкольников. Эта тенденция определила интересы образовательной политики последних лет в направлении повышения качества образования через развитие медиапространства. В настоящее время использование средств массовой информации в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций играет важную роль в обучении и развитии дошкольников, а также в их подготовке к процессу обучения на следующих ступенях образования. Одним из медийных средств обучения являются специальные образовательные и развивающие сайты.

Сайт — это набор документов, объединенных общей темой и служащих общей цели. Адрес сайта в Интернете называется доменным именем (или доменом). Он состоит из последовательностей различных символов — доменов, разделенных точками [6, с. 171].

Сайт — это набор гипертекстов, размещенных на сервере с определенным адресом в сети Интернет [6, с. 175].

Под образовательным контентом сайта в нашей работе понимается структурированное предметное содержание сайта, используемое в образовательном процессе. В электронном обучении образовательный контент является основой электронного образовательного ресурса.

Образовательный контент сайта должен обладать такими качествами, как интерактивность и мультимедийность, то есть возможностями установления различных форм интерактивного взаимодействия пользователя с электронным образовательным контентом: манипулирование экранными объектами, линейная навигация, иерархическая навигация, контекстно-зависимые справки, обратная связь, конструктивное взаимодействие, рефлексивное взаимодействие, имитационное моделирование и т.д. [8, с. 1].

Эффективный обучающий сайт должен быть максимально информативен. Поэтому на сайте должна быть представлена информация различного типа. Если текст страницы ориентирован на обучение посетителей, то данный текст должен быть подкреплен дополнительными ссылками на источники, при необходимости видео, аудио, изображением, файлами примеров, онлайн-презентацией и др. [1, с. 193].

При организации структуры образовательного сайта следует учитывать не только интерактивность и мультимедийность, расположение контента и наличие гиперссылок, но специфику представляемого материала, который необходим для достижения поставленной цели обучения.

У детей дошкольного возраста преобладает наглядно-образное мышление. Главным принципом в организации деятельности детей этого возраста является принцип наглядности. Использование разнообразного иллюстративного материала, как статичного, так и динамичного, в процессе работы с образовательными сайтами позволяет педагогам дошкольных образовательных организаций быстрее достигать поставленных целей в ходе непосредственной учебной деятельности и совместной деятельности с детьми. Использование образовательных сайтов для дошкольников позволяет сделать учебный процесс познавательным, значительно повысить мотивацию детей к обучению, воссозданию реальных предметов или явлений в цвете, движении и звуке, что способствует наиболее широкому раскрытию способностей дошкольников, активизации умственной деятельности.

Содержание образовательных сайтов станет эффективным средством развития фонетической стороны речи детей среднего дошкольного возраста, так как позволяет на наглядном материале (с опорой на наглядно-образное мышление) ознакомить ребенка со звуковой системой языка, соотнести аудиальное восприятие звука и его графическое отображение — букву.

От младшего к среднему дошкольному возрасту существенно изменяется содержание мышления дошкольников (происходит переход от наглядно-действенного к наглядно-образному), что связано со следующими факторами: усложняются отношения дошкольников с окружающими людьми, развивается игровая деятельность, возникают различные формы продуктивной деятельности, осуществление которых требует познания новых сторон и свойств предметов. Такое изменение содержания мышления требует развития более совершенных его форм, обеспечивающих возможность преобразовывать ситуацию не только в плане внешней материальной деятельности, но и в плане представляемой.

Наглядное моделирование при оперировании абстрактными символами (звук, буква) является эффективным методом развития звуковой культуры речи детей среднего дошкольного возраста. Представляемые на образовательных сайтах символы и схемы, характеризующие звуки и соответствующие им буквы, помогают выделять суть их взаимосвязи, и делать соответствующие выводы (звук произносится и слышится, буква пишется и читается; звук имеет свое графическое изображение — букву; некоторые буквы (например, твердый и мягкий знак) не имеют соответствующих звуков и т.д.).

В средней группе ребенку может быть предложен готовый шаблон, на основе которого он делает выводы, анализирует звуковую и буквенную системы языка.

В специальных речевых играх, являющихся основой контента обучающих сайтов для дошкольников, может быть предложена специальная зрительная символика, позволяющая выделять звук графически, что помогает формировать у детей среднего дошкольного возраста поэтапное знакомство со звуками и учить выделять в слове определенный звук. При замене букв символами их взаимосвязь должна быть логической и легко запоминающейся, что должно подталкивать дошкольника на самостоятельное воспроизведение всей схемы.

Одновременно с развитием фонематического восприятия у детей улучшается произношение, что в свою очередь обеспечивает связь между звуком и буквой, которые пока заменены символами. Для дошкольников

каждый отдельно взятый звук — это ассоциация, ассоциация с окружающим миром (содержание игры или упражнения на сайте может быть построено с использованием следующего ряда ассоциаций: звук [м] — мычит корова, при этом ее рога над головой, звук [о] — геометрическая фигура в виде круга, звук [п] — ворота и т.д.). Работая с речевым контентом (игрового характера) образовательных сайтов, дети среднего дошкольного возраста учатся составлять модели слов посредством условных обозначений, что развивает не только память, но и логическое и образное мышление.

В речевых играх на образовательных сайтах может быть применена звуковая символика, отображающая особенности артикуляции при произношении звуков (например, фигурки красного, синего и зеленого цветов). Наглядное моделирование, которое представлено графическими символами, помогает не только в выделении звука, но и в обозначении слога и предложения. Условием правильного формирования навыков наглядного моделирования является последовательность, с повышением доли самостоятельности в процессе изучения.

Использование потенциала метода наглядного моделирования в развитии фонематического восприятия дошкольников вызывает у детей интерес к изучению более сложного материала, помогает запоминать больший объем представленного фонетического материала, а интерактивность деятельности стимулирует их познавательный интерес.

Для детей средней группы использование специальных символов как дидактического компонента электронных речевых игр и упражнений обеспечивает многоаспектное восприятие в процессе знакомства со звуком, улучшает произношение и восприятие звуков речи и помогает овладевать навыками звукового анализа, без которых невозможно дальнейшее овладение грамотой.

Использование контента развивающих сайтов позволяет ребенку овладеть артикуляцией всех звуков языка посредством выполнения заданий на произнесение звука в изолированном положении, звука в слоге, звука в начале, конце, середине слова.

Упражнения по развитию фонематического восприятия тесно связаны с упражнениями по развитию правильной артикуляции. Точное слуховое восприятие звука стимулирует правильное произношение, а правильная артикуляция, в свою очередь, способствует лучшему слуховому восприятию.

Работа по развитию правильной артикуляции посредством контента обучающих сайтов может быть выстроена в следующей последовательности через выполнение определенных типов упражнений и дидактических игр:

- различение изолированных звуков, связанных с конкретным образом;
- узнавание звука в слове;
- определение места звука в слове (в начале, в конце, в середине слова);
- различение на слух в словах звуков, близких по звучанию или артикуляции (свистящие и шипящие, звонкие и глухие, сонорные);
- придумывание слов на определенный звук.

По ходу деятельности в ходе окончания электронной игры или упражнения дети отвечают на вопросы, которые подводят каждого ребенка не к простому произношению звука, а к необходимости проанализировать, «прочувствовать» его артикуляцию, например: «В каком положении губы (язык)?». Таким образом, полученный ребенком игровой опыт становится осознанным, так как формируется на основе четких слуховых и кинестетических (двигательных) ощущений.

При использовании контента образовательных сайтов определение места звука в слове проводится с опорой на картинки (статичные или движущиеся на экране монитора при выборе какого-либо варианта ответа). Например, педагог показывает картинку и проговаривает слово, а дети определяют место изучаемого звука (начало, середина, конец слова).

При изучении согласных звуков вводится следующий этап работы — формирование понятий «твердый — мягкий». Детям предлагается для прослушивания с одновременным показом картинок на мониторе два слова — одно на твердый, другой на мягкий звук. Вопрос педагога, сопровождающий показ, нацелен на то, чтобы дошкольники вслушались и определили, одинаково ли звучат первые звуки. После определения на слух разницы звучания педагог объясняет, что один звук — твердый, другой — мягкий, и картинки выставляются в ту или иную часть монитора: на твердый звук — слева, на мягкий — справа. Далее педагог упражняет детей в различении твердого и мягкого звука, проговаривая слова, предъявляя картинки и помещая их после ответов детей в соответствующую часть монитора.

Применение в работе по развитию звуковой культуры речи контента образовательных сайтов на этапе автоматизации звуков позволяет усилить дидактический эффект используемых игр, а именно:

- обеспечить проведение занятий в занимательной форме для предупреждения утомления ребенка, поддержания его интереса и активности, так как учебный материал предъявляется в ярком, интересном и доступном для ребенка виде;
- способствовать активному вовлечению в процесс всех анализаторов (зрительного, тактильного, моторного, слухового);
- ускорить запоминание содержания предъявляемого материала, сделать его осмысленным и долговременным;
- способствовать развитию самоконтроля ребенка в своей деятельности;
- стимулировать дальнейшее накопление и развитие у детей речевых умений и навыков, увеличить потребность ребенка в общении.

Цель использования контента образовательных сайтов, направленного на автоматизацию звука в слогах и словах, заключается в том, чтобы научить дошкольника правильно произносить уже поставленный звук. Как известно, сначала произношение закрепляется изолированно, затем в слогах, словах, фразах. Для автоматизации звука в представленных в качестве контента играх используются приемы отраженного повторения и самостоятельного называния языковых единиц по картинкам, схемам, символам. Работа осуществляется последовательно и постепенно, от простого к сложному.

Использование контента образовательных сайтов позволяет решить сразу несколько задач: пробудить в ребенке желание самому активно участвовать в процессе исправления звукопроизношения; расширить и обогатить диапазон игровых умений и навыков; повысить познавательную активность и работоспособность; активизировать процессы восприятия, внимания, памяти; плавно регулировать поведенческие трудности детей, постепенно приучая их подчиняться правилам игры.

Выводы. Таким образом, контент развивающих сайтов будет являться эффективным средством развития фонетической стороны речи детей среднего дошкольного возраста, поскольку:

— позволяет на наглядном материале (с опорой на наглядно-образное мышление) ознакомить ребенка со звуковой системой языка, соотнести аудиальное восприятие звука и его графическое отображение — букву;

— дает возможность ребенку овладеть артикуляцией всех звуков языка посредством выполнения заданий на произнесение звука в изолированном положении, звука в слове, звука в начале, конце, середине слова;

— позволяет ребенку автоматизировать звук в речи посредством произнесения слов с отработываемым звуком, фраз, включающих слова, в звуковом составе которых есть этот звук.

Литература:

1. Бородин, А.М. Методика развития речи детей [Текст] / А.М. Бородин. — М.: Просвещение, 1981. — 256 с.

2. Каймин, В.А. Информатика: Учебник [Текст] / В.А. Каймин. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ИНФРА-М, 2001. — 272 с.

3. Караванский, А.Н. Требования к построению эффективного обучающего сайта [Текст] / А.Н. Караванский // XX Вишняковские чтения. Вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона материалы международной научной конференции. — 2017. — С. 192-194.

4. Кодухов, В.И. Введение в языкознание [Текст] / В.И. Кодухов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — 288 с.

5. Максаков, А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений [Текст] / А.И. Максаков. — М.: Мозаика-Синтез, 2005. — 64 с.

6. Михеева, Е.В., Титова, О.И. Информатика: учебник для сред. проф. образования [Текст] / Е.В. Михеева, О.И. Титова. — М.: Академия, 2007. — 352 с.

7. Туманова, Т.В. Формирование звукопроизношения у дошкольников. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей детских садов [Текст] / Т.В. Туманова; Под ред. Т.Б. Филичевой. — М.: Гном и Д, 2001. — 48 с.

8. Матюшенко В.В. Проблема отбора языкового материала при обучении письменной деловой коммуникации в неязыковом вузе с учетом профессиональной ориентации студентов. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.nor-dipro.ru/node/262> (дата обращения 12.10.2019).

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);

аспирант Симонова Наталья Михайловна

Институт социально-гуманитарных технологий ФГБОУ ВО

«Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ

Аннотация. В отечественном образовании инициированы комплексные изменения, нацеленные на то, чтобы оно отвечало как императивам современной экономики, так и требованиям социума. При этом основным вектором в данной области выступает согласование сущности и компонентного состава профессионального обучения студентов с запросами рынка труда и с актуальной потребностью образования – повышением доступности образовательных услуг высокого уровня. Общественный опыт демонстрирует, что объективная реальность вносит существенные коррективы в процессы обучения и воспитания – следовательно, преподаватели обязаны своевременно воспринимать и отражать в своей профессиональной деятельности все новые требования, предъявляемые социумом к отдельной личности.

Ключевые слова: технологии обучения, активные методы обучения, имитационные формы обучения, совокупность методов обучения.

Annotation. Complex changes have been initiated in domestic education, aimed at ensuring that it meets both the imperatives of modern economy and the requirements of society. At the same time, the main vector in this area is the coordination of the essence and component composition of vocational training of students with the demands of the labor market and with the current need for education - increasing the availability of high-level educational services. Public experience demonstrates that objective reality makes significant adjustments to the processes of education and education - therefore, teachers are obliged to perceive and reflect in their professional activities in a timely manner all new requirements imposed by the society on an individual person.

Keywords: training technologies, active training methods, simulation forms of training, set of training methods.

Введение. В контексте профессионального образования осуществляется интенсивный поиск адекватных форм и способов, позволяющих повысить эффективность образования. В связи с этим увеличивается практическая ценность имитационных методов и приемов, ориентированных на раскрытие творческого потенциала будущего специалиста, на выявление его индивидуальных и профессиональных свойств, способности успешно функционировать в новой экономической действительности или, по крайней мере, не быть ею отвергнутым. Учебные методы как механизмы совместной деятельности педагога и учащихся нацелены на приобретение последними определенных навыков и умений, а также на воспитание и развитие. Преподаватель должен грамотно применять учебные методы, способные обеспечить качественную реализацию главной задачи – подготовки компетентных кадров. А вариативность данных способов призвана пробудить в студентах внутреннюю мотивацию, живой интерес к учебной активности как таковой.

Качества квалифицированного специалиста и те критерии, которым он должен соответствовать, стали содержательной базой для создания генерализованной концепции специалиста. Наряду с индивидуальными свойствами студента, ее фундаментом являются знания, умения и навыки по направлениям, предусмотренным общей и специальной составляющими Федерального государственного образовательного стандарта. В рамках профессионального образования основное место в учебно-воспитательном процессе должны занимать учебные методы активного характера, ориентированные на интенсификацию познавательной активности будущего специалиста, поддержку его творческой инициативы и раскрытие возможностей, формирование у студентов потребности творить и реализацию значимых задач по организации учебы.

Изложение основного материала статьи. В Энциклопедии профессионального образования качество позиционируется как комплекс признаков, характеристик товаров, услуг, деятельности и т.д., позволяющих гражданам реализовывать свои потребности, следовать своему призванию и выполнять обязанности, обозначенные в договорах, стандартах и прочих документах, а также предъявляемых обществом в письменной форме. В практико-ориентированном контексте выделяются следующие виды качества: качество товаров, услуг, материалов, труда, работы, продукции [2]. Романов А.Н. трактует качество как интегральный признак, содержащий комплексное выражение большого количества факторов – от темпов и текущей стадии развития отечественной экономики до способности выстроить процесс создания качества в условиях любой организационной единицы и управлять данным процессом [7].

Такое понятие, как «качество знаний», предполагает соизмерение типов знаний (теорий, концепций, принципов, законов, практической информации, сведений о способах активности, оценочных и иных субъективных данных) с сущностью образования и степенями усвоения. В связи с этим рассматриваемый нами вид знаний обладает рядом ключевых свойств: полнотой (объемом знаний об анализируемых объектах и феноменах), фундированностью (сочетанием осмысленных связей, существующих между разными типами знаний), системностью (пониманием позиции определенного знания в научной концепции, методике практического использования), оперативностью (способностью применять доступную информацию в разных учебных и учебно-профессиональных обстоятельствах), подвижностью (умением без посторонней помощи определять основные и альтернативные пути использования сведений в специфических, нестандартных ситуациях); конкретностью (навыком элементарного дифференцирования знаний и использования генерализованной информации в конкретных учебных и учебно-профессиональных обстоятельствах); обобщенностью (способностью репрезентировать то или иное знание в генерализованном, концептуальном виде); осмысленностью (четким представлением о способах приобретения важных сведений, возможностью продемонстрировать их наличие) и устойчивостью (стабильным удержанием в памяти полезных знаний и механизмов их использования). Все свойства, относящиеся к качеству знаний, являются автономными и невзаимозаменяемыми. Наиболее важную роль в профессиональном обучении играют подвижность, оперативность и осмысленность, поскольку они вносят основополагающий вклад в выстраивание профессионализма компетентных специалистов [1].

В начале XXI века рынок отечественного образования вступил в стадию интенсивного развития, что стимулирует образовательные учреждения искать новый подход к обучению студентов. Особое место занимают содержательные и технологические аспекты. Чтобы соответствовать постоянно корректирующимся и дополняющимся требованиям, школы и вузы вынуждены создавать и апробировать более актуальные методы и приемы, а также формы организации педагогического процесса.

Активная разработка и интеграция в практическую деятельность учебных технологий начались в конце второй трети XX столетия в западных странах (включая США) и нашли отражение, в первую очередь, в трудах американского психолога Б.С. Блума (Benjamin Samuel Bloom). По наблюдениям Ф. Персиваля (Fred Percival) и Г. Эллингтона (Henry Ellington), понятие «образовательная технология» подразумевает любые потенциальные средства обеспечения учащихся информацией: телевидение, радио, проекторы и прочие аудиовизуальные ресурсы [6].

Многие иностранные авторы дифференцируют 4 аспекта научного толкования и использования понятия «педагогическая (образовательная) технология» [3]:

- 1) образовательные технологии как инструмент, то есть как создание и реализация методических средств, оборудования и устройств для педагогического процесса;
- 2) образовательные технологии как метод, то есть как коммуникативная деятельность (прием, концепция, модель решения учебных задач), базирующаяся на конкретном сценарии, механизме взаимодействия педагога и учащихся;
- 3) образовательные технологии как научная область (позиционируются в качестве масштабной сферы знаний, основанных на фактологическом фундаменте гуманитарных и естественных дисциплин);
- 4) образовательные технологии как комплексный, многогранный процесс.

С точки зрения Дж. Финна (James D. Finn), лишь недостаточно сведущие люди полагают, что технология сводится к оборудованию и учебным материалам. На самом деле это намного более сложный феномен, включающий в себя и метод организации, и ракурс восприятия материалов, личностей, объединений, концепций и моделей разновидности «человек-автомат».

Исследовав более сотни работ, имеющих отношение к рассматриваемому определению, П.Д. Митчелл (P. David Mitchell) приходит к выводу, что образовательная технология представляет собой сферу изучения и прикладного использования (в контексте системы образования), коррелирующую со всеми элементами выстраивания педагогических систем и разделением имеющихся ресурсов для получения нетипичных результатов, достижимых и впоследствии. Эксперты ЮНЕСКО рассматривают образовательные технологии в более широком смысле, в качестве системного подхода к продумыванию, использованию и диагностике эффективности всего процесса освоения получаемой информации через учет одушевленных и неодушевленных ресурсов и их грамотное сочетание с целью получения более продуктивной формы обучения и воспитания. Высказываясь о технологии педагогической деятельности, классик советского образования А.С. Макаренко подчеркивал пропасть, существующую между теоретической подготовленностью учителей и состоянием их практических навыков. «Думали, что дадим ребенку хорошую квалификацию, а на деле давали такую, при помощи которой ребенок мог сделать плохую табуретку» [4].

В наши дни в учебном процессе применяется примерно 2000 игр деловой направленности. Их проектирование с экспериментальными целями начало активно развиваться в середине XX столетия. Самые

ранние образцы появились в США, после чего подобные игры довольно быстро стали популярными и в ряде других стран: Канаде, Великобритании, Германии, Франции, Советском Союзе. В 60-е годы отечественные разработчики создали две высококачественные деловые игры – «Реформа» и «Астра». Появились исследовательские центры, занимающиеся теоретическими и практическими аспектами подобной деятельности, стали регулярно проводиться мероприятия, посвященные активным способам обучения. В последнее время наступил «золотой век» деловых игр [5].

Метод осмысления определенных ситуаций заключается в том, что учащимся предлагается конкретная профессиональная ситуация с описанием исходных условий и поведения вовлеченных в нее работников. Нужно рассмотреть их действия и вынести им объективную оценку. Задания по осмыслению представленных ситуаций выполняются в персональном формате или группами из 3-5 студентов, после чего участники делятся теми выводами, к которым они пришли, организуют дискуссию.

Выполнение ситуационных задач, связанных с производством, способствует выстраиванию у учащихся умений профессионального характера. Ключевым дидактическим ресурсом выступает ситуационная задача, состоящая из базовых условий (характеристика ситуации и изначальные количественные сведения) и сформулированного для участников вопроса (задания). В подобной задаче должна присутствовать вся информация, необходимая для ее корректного выполнения, или условия, имплицитно содержащие данные сведения (то есть позволяющие их извлечь). Необходимо, чтобы задачи полностью отвечали содержанию специальности и квалификационному уровню проверяемых или несущественно превосходили их по сложности (если имеет место не рубежная или промежуточная аттестация, а подготовка к ней, не играющая важной роли в формальном смысле). Занятие, проводимое при использовании описанного метода, нацелено на приобретение студентами навыков использования усвоенной теории для устранения конкретных трудностей управленческого характера. Следовательно, во время занятия происходит структуризация приобретенных теоретических сведений, а также совершенствование навыков обсуждения различных вопросов и развитие двух противоположных и в то же время взаимосвязанных способностей – руководить и исполнять чужие распоряжения.

При осуществлении упражнений, предполагающих следование шаблону (инструкции), учащийся должен прийти к самостоятельному заключению о характеристиках различных веществ, о существующей между ними взаимосвязи и методах определения данных характеристик. Учащиеся обобщают данные, полученные на базе осуществленных экспериментов и наблюдений, и делают определенные выводы. Совместный опыт обогащается благодаря экспериментированию организованных студенческих групп с достаточно широким диапазоном веществ или методов. Это дополнительно аргументирует выведенные теоретические положения, делает их более надежными.

При работе с личностно-ориентированными заданиями в рамках практики на производстве студенты повышают свой уровень компетентности в одной или двух (реже – трех) профессиях, соответствующих получаемой ими специальности. Данный вид практики представляет собой первую стадию пенетрирующего (сквозного) прикладного обучения, обязательную составляющую подготовки квалифицированных кадров в условиях современной экономики. Подобное обучение не только обеспечивает студента навыками и умениями, необходимыми для его специальности, но и помогает закрепить теоретическую информацию. Производственная практика есть самая контролируемая и регулируемая разновидность практической подготовки, способствующая сохранению определенной модели активности учащихся.

Кейсовый метод (кейс-стади) использует комплекс подробных описаний различных ситуаций, в которые может попасть специалист на своем трудовом пути, и учитывает потенциальные способы решения имеющихся проблем. Учащиеся обнаруживают и характеризуют определенные шаги для устранения возникшей трудности с перечислением сильных и слабых сторон каждой идеи, чтобы в итоге можно было проголосовать за тот вариант, который больше всего подходит человеку (персонажу кейса), оказавшемуся в затруднительной ситуации.

Имитация профессиональной активности посредством тренажеров способствует выработке навыков – операций, выполняемых автоматически благодаря значительному количеству повторений.

В контексте ролевой игры наиболее значимое место отводится наличию конкретной задачи, объединяющей всех участников. Пытаясь ее выполнить, играющие вживаются в роли, предполагающие разные цели и потребности. Несмотря на заданные различия, студенты должны прийти к компромиссу – решению, устраивающему всех (пусть и не вызывающему общего восторга).

Деловая игра благоприятствует раскрытию творческого потенциала молодых людей, делает их более самостоятельными и инициативными. Данный жанр стал особенно популярным в начале XXI столетия, что было обусловлено сменой экономических парадигм и связанной с ней необходимостью неформального подхода к обучению специалистов. В процессе деловой игры происходит проектирование нежелательного, типичного и идеального поведения «студента» или «работника» в целенаправленно выстроенных ситуациях – педагогических или профессиональных. Такая игра является одновременно инструментом и способом подготовки и приспособления к будущей реальности: производственным обязанностям и почти неотделимому от них социальному взаимодействию.

Выводы. «Учебная Фирма» обладает всеми характеристиками, присущими методу (конкретные форма и структура организации познавательной активности учащихся; особый механизм усвоения информации; регулирование новых сведений и обмен ими между педагогом и студентами; создание условий для интенсификации учебно-познавательной деятельности; мониторинг продуктивности образовательного процесса) и обеспечивает педагога возможностями трех типов:

- 1) в выстраивании учебно-воспитательного процесса – смоделировать составляющие образовательного процесса в производственных условиях; имитировать предстоящую активность учащегося в рамках профессиональных обязанностей; объединить задачи обучения с императивами коммерческого характера; продемонстрировать студентам на конкретных примерах межличностное взаимодействие в контексте рыночной экономики и т.д.;

- 2) в формулировании педагогических задач обучения – значительно уменьшить разницу между содержанием образования и запросами, свойственными рынку труда; организовать новый формат взаимоотношений между учащимися и педагогами; выстроить и развить индивидуальные свойства студентов в производственном, управленческом и морально-нравственном аспектах; дополнительно стимулировать учащихся к освоению избранной специальности; обеспечить их опытом командной работы и др.;

3) в реализации педагогических задач – повышать уровень подготовки специалиста, пользующегося спросом на современном рынке труда; совершенствовать его способность приспосабливаться к новым разновидностям и трансформирующемуся контексту профессиональной деятельности; давать студентам импульс к непрерывному улучшению собственных профессиональных навыков; формировать умение оперативно ориентироваться в информационном потоке и т.д.

Литература:

1. Игнатьева, Г.А. Проектирование деятельностного содержания в системе постдипломного образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Игнатьева Галина Александровна. - Нижний Новгород, 2006. - 41 с.
2. Колчина В.В. Анализ проблемы формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 1. с. 78-83.
3. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский: человеческая личность неповторима. Курск, 1991.
4. Мухин М.И. Вектор развития образования в XXI столетии // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции М. 2018. С. 32-43.
5. Мухин М.И. Духовно-нравственное воспитание - основа формирования взрослеющей личности // Воспитание школьников. 2014. № 7. С. 3-12.
6. Мухин М.И. Перевод воспитания в процесс непрерывного самовоспитания // Воспитание школьников. 2012. № 3. С. 3-15.
7. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования // Профильное обучение: вопросы теории и практики: Сборник статей. Москва, 2005. С. 5-21.

Педагогика

УДК 378(045)

кандидат педагогических наук, доцент Сергушин Евгений Геннадьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Сергушина Ольга Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Статья раскрывает проблемы формирования готовности бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся, которое представляет собой специально организуемый процесс личностного и профессионального образования, предполагающий овладение теоретическими и методическими знаниями, практическими умениями и навыками для организации этой деятельности, а также мотивационно-эмоциональное отношение к взаимодействию с родителями обучающихся.

Ключевые слова: готовность бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся, педагогические условия формирования готовности.

Annotation. The article reveals the problems of formation of readiness of bachelors of pedagogical education to work with the parents of students, which is a specially organized process of personal and professional education, involving the acquisition of theoretical and methodological knowledge, practical skills and skills for organizing this activity, as well as motivational and emotional attitude to interaction with the parents of students.

Keywords: readiness of bachelors of pedagogical education to work with the parents of students, pedagogical conditions for the formation of readiness.

Статья выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева») по теме «Формирование готовности бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся»

Введение. В образовательном процессе современной школы возникают новые требования к уровню профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов. Об этом свидетельствуют федеральные документы последних лет, подчёркивающие влияние воспитательного потенциала педагогов на качество образовательной деятельности: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Профессиональный стандарт педагога» и другие. В педагогической литературе взаимодействие педагогов и семьи определяется как процесс совместной деятельности по согласованию целей, форм и методов семейного воспитания и воспитания в образовательной организации. Здесь существенную роль играет обмен информацией, смыслами, эмоциями между субъектами образовательного процесса для его успешного развития [5]. Таким образом, актуальность проблемы взаимодействия семьи и школы обусловлена объективной необходимостью формирования единой воспитательной среды.

Перед педагогическими вузами стоит задача формирования у бакалавров общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые впоследствии позволят им осуществлять профессиональную деятельность по работе с родителями обучающихся. В этом отношении также следует согласиться с И. Я. Зимней, отмечавшей, что качество подготовки студентов педвуза – будущих учителей – определяется сформированностью их профессиональных компетенций, среди которых важное место должна занимать компетенция семейно-педагогического сотрудничества, реализуемая в непосредственной работе с родителями обучающихся [2]. Большое значение, для успешного формирования профессиональной деятельности будущих учителей играет сформированность у них социально-профессионального

самоопределения еще школе, тогда преемственность систем довузовской и вузовской подготовки будущих учителей является фактором мотивов их профессиональной деятельности [4].

Несмотря на значимость проблемы в современной науке и практике, вопрос о формировании готовности будущих педагогов к работе с родителями, ее эффективной организации, остается пока недостаточно изученной областью и не нашло широкого освещения. Это определяет актуальность выявления результативных педагогических условий, которые в единстве представляют педагогическое обеспечение формирования готовности будущего педагога к работе с родителями в образовательном пространстве вуза. Основная задача статьи состоит в том, чтобы уточнить сущность, содержание и структуру понятия «готовность бакалавра педагогического образования к работе с родителями обучающихся», определить и охарактеризовать педагогические условия формирования готовности бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся, а также показать возможность их реализации в образовательном пространстве вуза.

Изложение основного материала статьи. Анализ научных источников показал, что в отечественной научно-педагогической литературе на данный момент не существует общепринятого определения термина «готовность бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся», однако есть множество интерпретаций данного понятия.

Под «готовностью бакалавра педагогического образования к работе с родителями обучающихся» мы понимаем устойчивую интегративную характеристику личности будущего педагога, проявляющуюся в сформированности мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, оценочно-рефлексивного компонентов, обеспечивающих успешное взаимодействие с родителями обучающихся в образовательной организации, осознающего социальную и личностную значимости данной деятельности.

В структуре готовности бакалавра педагогического образования к работе с родителями обучающихся нами были выявлены следующие блоки компонентов: мотивационно-ценностный (определяется выраженным интересом к взаимодействию с родителями обучающихся; тенденция к выработке собственной педагогической позиции относительно данного вида деятельности), когнитивный компонент (характеризуется наличием системного знания о направлениях, содержании, формах, методах, средствах, технологиях взаимодействия с родителями обучающихся), деятельностный компонент (предполагает владение комплексом способов проектирования и реализации содержания, отбором и использованием методов и технологий взаимодействия с родителями обучающихся согласно поставленным воспитательным задачам), оценочно-рефлексивный (предполагает умение объективно и осознанно оценивать результаты собственной деятельности по взаимодействию с родителями обучающихся, экстраполировать ее результаты на жизненные и педагогические ситуации, делать прогностические выводы).

Высокий уровень готовности свидетельствует о наличии высокой мотивации и активном подходе бакалавров к педагогической деятельности, связанной с взаимодействием с родителями обучающихся. Средний уровень характеризуется репродуктивным подходом к деятельности, связанной с взаимодействием с родителями обучающихся. Низкий уровень – наличием лишь представления о педагогической деятельности, связанной с взаимодействием с родителями обучающихся и отсутствием мотивации к данному виду педагогической деятельности.

Следовательно, формирование готовности бакалавра педагогического образования к работе с родителями обучающихся представляет собой специально организуемый процесс личностного и профессионального образования, предполагающий овладение теоретическими и методическими знаниями, практическими умениями и навыками для организации этой деятельности, а также мотивационно-эмоциональное отношение к взаимодействию с родителями обучающихся. Данный подход отражает в целом суть процесса профессиональной подготовки, который является педагогически обоснованным процессом, так как сложно представить современного педагога-профессионала вне взаимодействия и вне деятельности с воспитанником, его семьей и членами данной семьи.

Экспериментальная часть исследования по формированию готовности бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся была реализована нами на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» у студентов физико-математического факультета, которая состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольно-оценочного. Всего в эксперименте приняли участие 48 студентов третьего курса физико-математического факультета, обучающихся по направлению Педагогическое образование профиль Математика. Информатика. В экспериментальную группу (ЭГ) вошло 24 студента, 24 студента составили и контрольную группу (КГ). Целью констатирующего эксперимента являлось выявление исходного уровня сформированности готовности бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся.

В ходе констатирующего эксперимента решались следующие задачи: создание экспериментальной и одной контрольной групп; проектирование и внедрение диагностических методик, определяющих готовность бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся; первичная апробация созданного для констатирующего этапа диагностического инструментария; обоснование педагогических условий формирования готовности бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся.

В ходе экспериментальной работы применялся диагностический инструментарий, адаптированный в контексте нашего исследования: для оценки уровня сформированности когнитивного и мотивационно-ценностного критериев готовности будущих педагогов к работе с родителями обучающихся, мы воспользовались анкетами, которые разработаны А.В. Смирновой, для диагностики уровня сформированности деятельностного критерия – методикой В.И. Андреева «Самодиагностика готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности», для диагностики уровня развития рефлексивности – методикой А.В. Карпова.

Результаты диагностики на констатирующем этапе эксперимента позволяют утверждать, что доминирующим является низкий уровень (ЭГ – 53,4%; КГ – 54,1%), а меньшую группу составляют будущие педагоги с высоким (ЭГ – 14%; КГ – 12,6%) и средним (ЭГ – 32,6%; КГ – 33,3%) уровнями сформированности готовности бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся. Выявленный результат характерен как для экспериментальной, так и для контрольной групп студентов. Опираясь на экспериментальные данные и определяя прогностический потенциал и перспективы данного исследования, мы с акцентировали внимание на выявлении педагогических условий и поиске

эффективных способов формирования готовности бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся.

На основе изучения научно-методической литературы, анализа опыта работы молодых учителей с родителями обучающихся, в соответствии с выделенными компонентами готовности бакалавров к данной деятельности, нами были определены и сформулированы педагогические условия, направленные на повышение эффективности процесса формирования готовности бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся: использование дидактических возможностей факультативного курса «Профессиональная компетентность классного руководителя» в процессе подготовки бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся; накопление будущими педагогами опыта взаимодействия с родителями обучающихся, на основе интеграции теоретической и практической подготовки.

Определяя эти педагогические условия, мы исходим из того, что они должны базироваться на практико-ориентированной основе, что в них должно быть заложено оптимальное сочетание фундаментального общего образования и профессионально-прикладной подготовки. Мы абсолютно согласны с позицией Полисадова С.С., что практико-ориентированное образование, представляет собой процесс освоения студентами образовательной программы с целью формирования у них профессиональной компетенции за счёт выполнения ими реальных практических задач [3]. Поэтому одним из компонентов практико-ориентированного образования становится обогащение в конкретной деятельности практического опыта обучаемых, уровень которого определяется степенью сформированности компетенций у студентов.

Первое педагогическое условие направлено на разработку и апробацию практико-ориентированных учебных заданий в формате самостоятельной и внеурочной деятельности для бакалавров педагогического образования в рамках факультатива «Профессиональная компетентность классного руководителя», нацеленных на приращение знаний, отработку практических умений, осуществление рефлексии, направленных, в конечном счете, на эффективную подготовку к работе с родителями обучающихся.

Анализ целей, задач и содержания рабочей программы позволяет заключить, что проблеме взаимодействия классного руководителя с родителями обучающихся отведено не достаточное количество учебного времени. Поэтому мы разработали и апробировали ряд практико-ориентированных учебных заданий для аудиторной и самостоятельной работы, направленных на эффективную подготовку к работе с родителями обучающихся.

Например, бакалаврам ЭГ предлагалось, используя психолого-педагогическую литературу, составить методические рекомендации по проведению родительского собрания, разработать примерный план возможных тем и форм родительских собраний, разработать конспект педагогической консультации для родителей по определённой проблеме воспитания.

Нами наблюдалась особая активность студентов ЭГ при решении предложенных в качестве учебных заданий кейсов. Решение кейса способствует развитию различных коммуникативных навыков в работе с родителями, т. к. решались кейсы индивидуально и в микрогруппах. Следует отметить, что творческий подход к решению предложенных в кейсе проблем педагогами поддерживался, так как по нашему мнению, это позволяло осуществлять формирование умения анализа ситуации и принятия оригинального решения.

Одним из удачных видов практико-ориентированного задания, на наш взгляд, оказались ролевые игры. Разыгрываемые в ходе игры ситуации не предполагали однозначность решений, содержали элемент неопределённости, что обеспечивало проблемный характер ролевых игр и личностное участие бакалавров. Интерактивное взаимодействие происходило в процессе всей ролевой игры, так как решения принимались преимущественно коллективно. При этом каждый студент ЭГ решал свою отдельную задачу в соответствии со своей ролью и функцией. На наш взгляд, таким образом, бакалавры приобретали социальные навыки, развивали коммуникативные способности, критическое мышление, что необходимо для принятия профессионально грамотных решений в будущем. Бесспорно, что приобретенные в процессе игры практические навыки позволяют избежать ошибок, которые могут возникнуть у будущих педагогов при переходе к самостоятельной трудовой деятельности во взаимодействии с родителями обучающихся.

Решение проблемы формирования готовности бакалавров к работе с родителями обучающихся будущего учителя не может быть реализовано только через содержательное пространство изучения педагогических дисциплин. Потому важным педагогическим условием для формирования готовности бакалавра мы считаем накопление будущими педагогами опыта взаимодействия с родителями обучающихся на основе интеграции теоретической и практической подготовки в ходе реальной педагогической практики. Известно, что педагогическая практика как одна из форм профессионального обучения в вузе опирается на теоретические профессиональные знания и дает основание для практического познания закономерностей и принципов обучения и воспитания, формирования ценностных ориентаций, в том числе и в сфере взаимодействия с родителями обучающихся [1]. Эффективно организованная педагогическая практика создает условия для освоения будущими учителями содержательных аспектов работы с родителями обучающихся умения системно воспринимать педагогическую реальность.

Для студентов ЭГ, проходивших практику, были предложены задания, направленные на накопление бакалаврами опыта взаимодействия с родителями обучающихся.

Во-первых, мы предложили практикантам проанализировать план работы классного руководителя с родителями учащихся своего класса, цели и задачи взаимодействия с родителями, познакомиться с формами этой работы в рамках образовательной организации. Вместе с этим, бакалаврам предлагалось ознакомиться и проанализировать социальные паспорта семей учащихся своего класса. Изучение данного документа помогает получить полные сведения о семье ребенка, жилищно-бытовых условиях, в которых проживает семья, и следовательно расширить профессиональный кругозор будущих педагогов в работе с родителями обучающихся.

Во-вторых, в ходе всего периода практики, бакалавры ЭГ собирали методическую копилку, которая содержит материалы (тесты, методики, анкеты, план-конспекты родительских собраний, творческие задания для работы с родителями), которые используются учителями школы в целях изучения семей обучающихся, а также разработки мероприятий с родителями обучающихся. Результаты этой работы оформлялись бакалаврами в «Методическом портфолио классного руководителя»

В-третьих, мы настаивали на участии бакалавров-практикантов ЭГ в совместной с классными руководителями работе по взаимодействию с родителями обучающихся: участие в родительских собраниях,

беседах, проведение праздников и пр. По нашему замыслу, этот вид деятельности на педагогической практике будет способствовать самореализации, профессиональному росту бакалавра педагогического образования, расширению его профессиональных компетенций, активизации на дальнейшее профессиональное развитие и совершенствование.

Выводы. На контрольном этапе эксперимента в рамках исследования нами выявлено, что в экспериментальной группе студентов прослеживается положительная динамика по всем критериям сформированности готовности бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся. Низкий уровень был зафиксирован лишь у 15,9% студентов экспериментальной группы. Отмечено увеличение числа студентов, находящихся на среднем уровне (до 60,5 %), а 23,6% студентов показали высокий уровень сформированности готовности будущих педагогов к деятельности классного руководителя.

Таким образом, проведенная работа по формированию готовности бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся дала очевидные положительные результаты. Динамика показателей уровня диагностики в ходе эксперимента свидетельствует об эффективности предложенных условий формирования готовности бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся.

Литература:

1. Вильданова, А.Р. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущих педагогов / А.Р. Вильданова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2012.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – URL: http://old.vvsu.ru/dap/development_program/files/zimnyaya.pdf.
3. Полисадов, С.С. Практико-ориентированное обучение в вузе / С.С. Полисадов // Уровневая подготовка специалистов: электронное обучение и открытые образовательные ресурсы: сборник трудов I Всероссийской научно-методической конференции, 20-21 марта 2014 г., Томск. — Томск: Изд-во ТПУ, 2014. — С. 349-352.
4. Сергушин, Е.Г. Теоретические основы формирования социально-профессионального самоопределения старшеклассников в условиях довузовской подготовки / Е.Г. Сергушин, Е.С. Сергушина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология - сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 1 – С. 343-346.
5. Сергушина, О.В. Субъектное взаимодействие школы и семьи младшего школьника: современные смыслы и опыт / О.В. Сергушина, Е.А. Прякина // Новая наука: От идеи к результату. – 2015. – № 6-2. – С. 124-126.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Сидоренко-Николашина Елена Леонидовна
Академия биоресурсов и природопользования (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

АКТИВНЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрены активные формы контроля знаний обучающихся агротехнологического вуза по высшей математике, основанные на анализе структурно-логических схем учебного материала. Приведен ряд примеров таких активных форм контроля знаний как коллоквиум, задания для тестового контроля, дидактическое упражнение «заполни пустую ячейку». Рассматривается роль активных форм контроля знаний в установлении межпредметных связей высшей математики с дисциплинами профессионального цикла.

Ключевые слова: образование, агроинженерия, высшая математика, контроль знаний, коллоквиум, структурно-логическая схема.

Annotation. The article deals with active forms of students' knowledge control of Agrotechnological University in higher mathematics, based on the analysis of structural and logical schemes of educational material. A number of examples of such active forms of knowledge control as a colloquium, tasks for test control, didactic exercise «fill in an empty cell» are given. The role of active forms of knowledge control in establishing inter-subject relations of higher mathematics with the disciplines of the professional cycle is considered.

Keywords: education, agricultural engineering, higher mathematics, knowledge control, colloquium, structurally-logic schemes.

Введение. Согласно «Концепции устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2020 года» развитие кадрового обеспечения отраслей сельской экономики предполагает «комплексное решение задач по совершенствованию условий и процессов получения профессионального образования, достижению соответствия набора профессиональных компетенций выпускников образовательных учреждений квалификационным требованиям инновационного производства, достижению сбалансированности спроса и предложения на рынке труда, а также по повышению обеспеченности организаций отраслей сельской экономики необходимыми молодыми кадрами» [1]. В данной концепции утверждается, что совершенствование содержания и технологий системы непрерывного профессионального аграрного образования возможно только на основе формирования и развития инновационных образовательных технологий и научно-производственных структур, обеспечивающих повышение практической значимости и качества подготовки кадров. Следовательно, проблема подготовки будущих

специалистов агропромышленного комплекса, способных решать поставленные задачи государственного масштаба, остается актуальной.

Изложение основного материала статьи. Методики обучения, как известно, делятся на пассивные (передача знаний осуществляется посредством объяснения преподавателя и самостоятельного изучения студентами дисциплины по учебникам и методическим материалам) и активные (обучающиеся являются активными участниками процесса обучения, взаимодействуя непосредственно с преподавателем). Активные методы мотивируют студентов к самостоятельному, инициативному и творческому, логическому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности. Наряду с этим, они создают условия для работы обучающихся в сотрудничестве, по сути, обучают их работать в группе, при этом существенно повышая качество и эффективность усвоения знаний.

Исследования многих педагогов посвящены инновационным активным, в том числе интерактивным, методам обучения. Их суть и эффективность в высшей школе проанализированы в работах Гушина Ю.В. [2], Комиссаренко Е.В. [3], Лазарева Н.И. [4] и других. Однако разработка активных форм организации контроля знаний обучающихся агротехнологического вуза осуществлена в недостаточном объеме.

Контроль качества освоенных знаний – важное завершающее звено учебного процесса. Он определяет успешность образовательного процесса, то есть устанавливает степень соответствия результатов обучения поставленным педагогическим целям и задачам, дает возможность самим студентам диагностировать пробелы в знаниях, мотивирует к устранению таковых, а также в дальнейшем позволяет скорректировать учебный процесс.

Внедряемые в настоящее время интенсивные методы обучения неизбежно ведут к новым поискам в области повышения качества и эффективности педагогического контроля и появлению его новых форм. Мы предлагаем новые активные формы контроля знаний студентов – коллоквиум, тестовые задания и дидактическая игра «заполни ячейку» на основе анализа структурно-логических схем учебного материала высшей математики для обучающихся по инженерным направлениям подготовки агротехнологического вуза.

Коллоквиум, согласно предлагаемой методике, проводится в виде устного индивидуального опроса, в ходе которого обучающимся предлагается раскрыть одну из тем учебного курса (внутри изучаемого модуля), основываясь на полном анализе ее структурно-логической схемы, связывая понятия данной темы с теоретическими и практическими положениями смежных тем. Студенты должны дать определения вновь вводимых математических понятий, раскрыть комплекс ассоциативных связей внутри схемы, установить логический переход от уже усвоенного к новому, указать прикладной аспект изучаемой темы.

В качестве примера приведем структурно-логическую схему темы «Некоторые приложения двойного интеграла», предлагаемую для анализа агроинженерам и имеющую для них профессиональную направленность (рис. 1). Заметим, что на практике плоская фигура представляет собой пластину или другую плоскую деталь, а также сечение пространственного тела (детали); поверхность – оболочку пространственного тела или поверхность отклика, то есть геометрическую интерпретацию точной регрессионной зависимости факторов научного эксперимента.

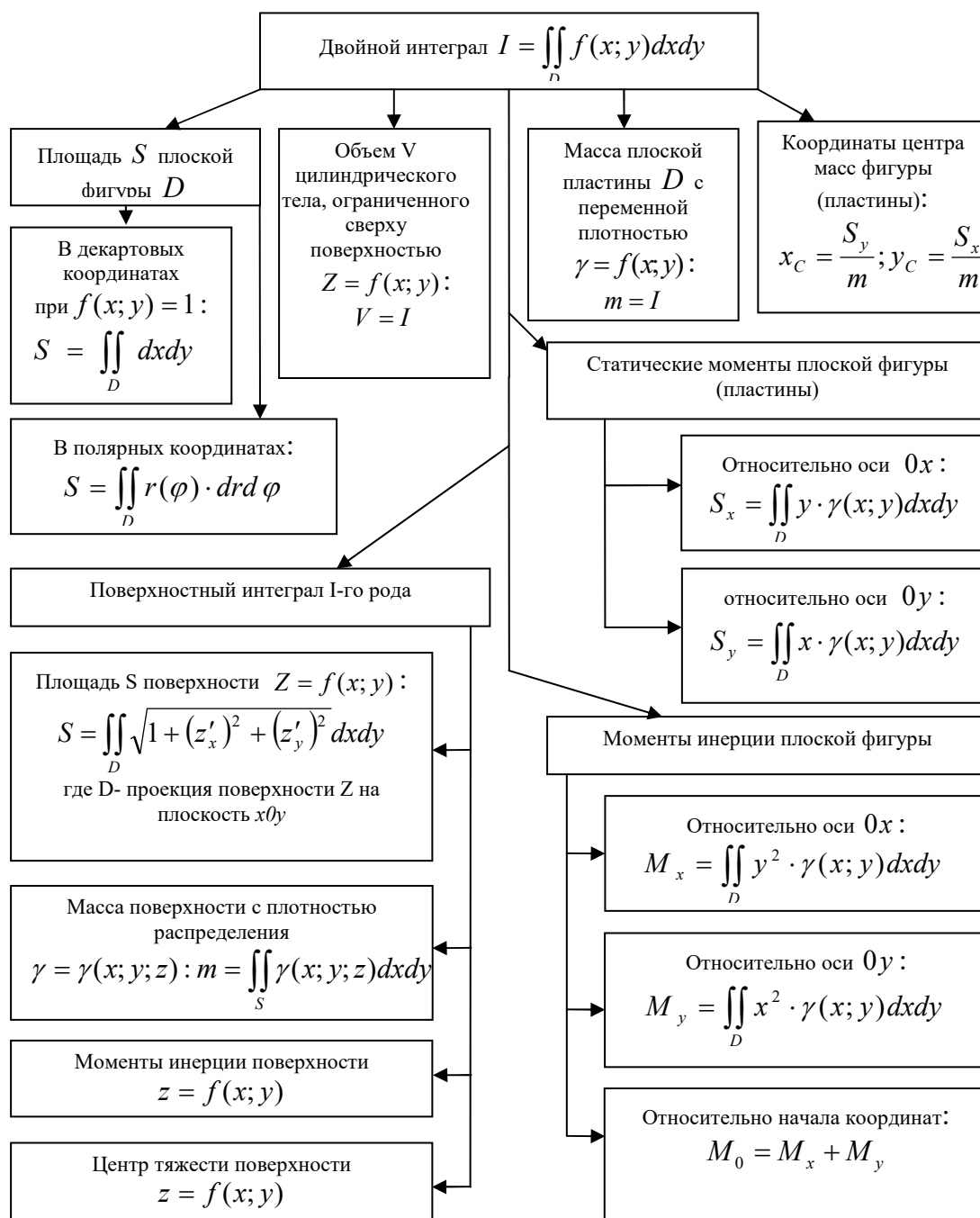


Рисунок 1. Структурно-логическая схема темы «Некоторые приложения двойного интеграла»

Анализируя данную схему, обучающиеся должны в первую очередь указать, что мы рассматриваем применение двойного интеграла в геометрии (для вычисления площади пластины, объема пространственного тела, площади поверхности) и в механике (для определения массы, центра тяжести, статических моментов и моментов инерции плоской фигуры или пластины, а также для нахождения массы, центра тяжести и моментов инерции поверхности).

Далее следует охарактеризовать все величины, входящие в формулы вычислений. При этом студенты должны знать определение двойного интеграла как предела интегральных сумм, его свойства, вычисление в декартовой и полярной системах координат, а также аналогичные теоретические положения, касающиеся поверхностного интеграла. От обучающихся требуется владеть физическими понятиями центра масс, центра тяжести, статических моментов плоской фигуры (пластины) или сечения тела (детали), моментов инерции материальной точки, системы материальных точек, плоской фигуры относительно осей и начала координат. Таким образом, обучающиеся по инженерным направлениям подготовки устанавливают логические связи с предыдущими темами учебного курса высшей математики, а также усваивают знания, необходимые им для изучения общетехнических дисциплин (физики, информационных технологий, начертательной геометрии и инженерной графики, моделирования инженерных задач на ЭВМ, строительного черчения, теоретической механики, сопротивления материалов, гидравлики, теплотехники, механико-математических методов исследований) и дисциплин профессионального цикла (основ проектной деятельности, деталей машин и подъемно-транспортных механизмов, теории механизмов и машин, автоматизации, основ научных исследований, электротехники и электроники, технологии машиностроения и других). Осуществляя

горизонтальную и вертикальную навигацию по структуре данного отрезка учебного материала, обучающиеся продолжают формировать в своем сознании систему математических понятий по теме.

В ходе активного коллоквиума каждый студент не только узнает, чему он научился, но и какие ошибки допустил, что не усвоил, понимая при этом, как можно самостоятельно оценивать свои знания и устранять имеющиеся в них пробелы. Коллоквиум проводится один раз в конце каждого модуля. Следовательно, отчитываясь по изученной теме, обучающиеся должны отвечать также и на вопросы, которые прорабатывались ими самостоятельно.

Более глубокому осмыслению и усвоению математических понятий способствует такой активный вид контроля знаний, как дидактическая игра «заполни ячейку» (рис. 2), которая может быть использована как в качестве коллоквиума, так и при составлении тестов.

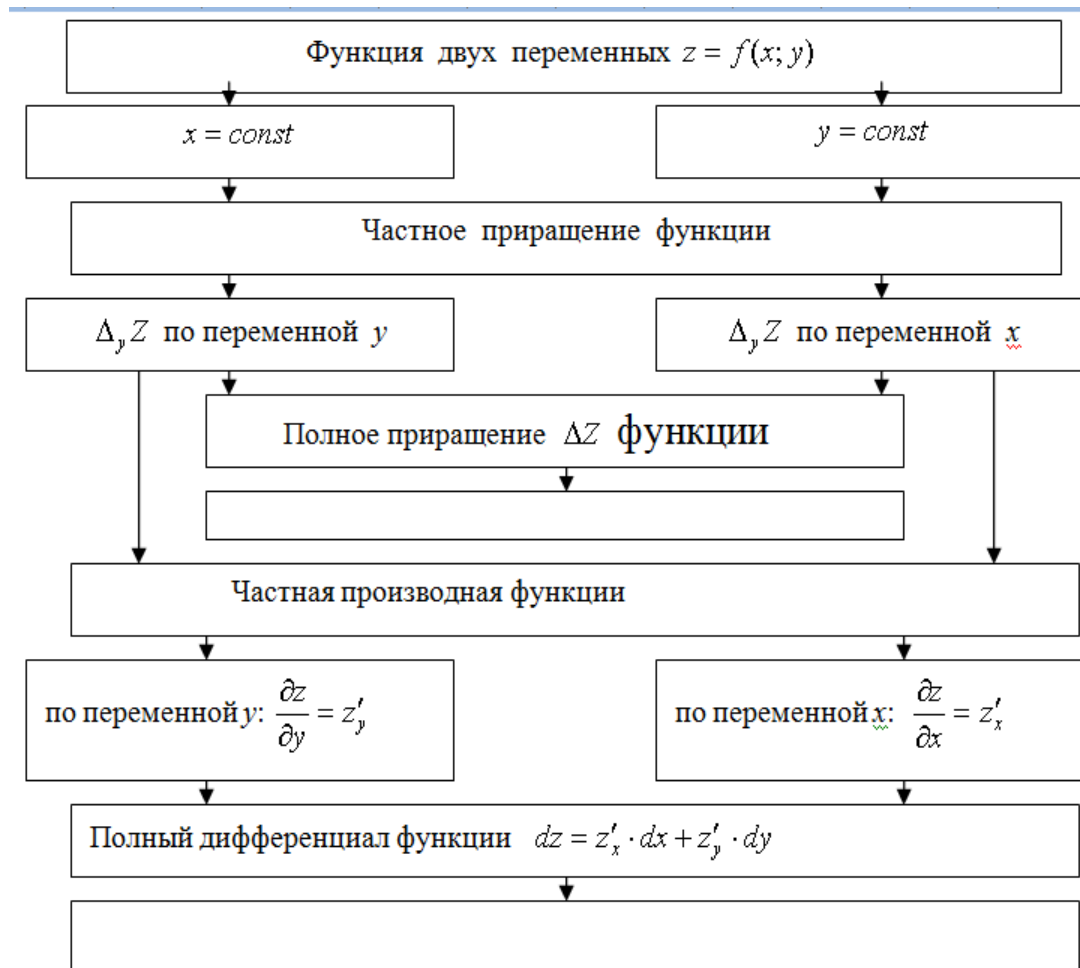


Рисунок 2. Задание в виде структурно-логической схемы по теме «Непрерывность и дифференцируемость функции двух переменных»

Верное заполнение обеих ячеек оценивается, например, в 10 баллов, одной из них – в 5 баллов, отсутствие верного ответа – в 0 баллов. Пример, представленный на рисунке 2, предназначен для формирования понятий «непрерывности» и «дифференцируемости в точке» функции двух переменных. Для заполнения первой пустой ячейки студенту нужно вспомнить понятия приращения и непрерывности функции одной переменной в точке, предела функции двух переменных в точке и связать их с вновь введенным

понятием «полного приращения» Δz функции $z = f(x; y)$ в точке. Затем на основании определения в первую незаполненную ячейку обучающийся должен вписать верный ответ: «непрерывность функции $z = f(x; y)$ в точке». Для заполнения второй пустой ячейки, оперируя такими понятиями, как дифференциал и дифференцируемость в точке функции одной переменной, студент должен, аналогично связать понятие полного дифференциала функции двух переменных с ее дифференцируемостью.

Правильным ответом здесь будет термин «дифференцируемость функции $z = f(x; y)$ в точке». После верного заполнения пустой ячейки обучающемуся следует дать задание озвучить свой выбор логическим объяснением. За верное пояснение выбора ответа студент получает дополнительные баллы.

Тематический (периодический) контроль знаний осуществляется тогда, когда они в основном сформированы и систематизированы, то есть с помощью итоговых модульных контрольных работ, задания которых содержат вопросы различных уровней сложности с указанием их «стоимости» в баллах. Некоторые задания модульной работы мы предлагаем формулировать в виде дидактического упражнения «заполни пустую ячейку» структурно-логической схемы, оцениваемое максимально, например, из 10 баллов каждое при максимально возможных 100 баллах всей контрольной работы. Такие задания мы относим к высокому уровню сложности, так как для их выполнения необходимо применить умения и навыки систематизации и

структуризации учебного материала, способности воспроизводить логические связи между понятиями, что свидетельствует об эффективном усвоении знаний изучаемой темы. Приведем образцы заданий двух модульных контрольных работ по темам «Элементы теории обыкновенных дифференциальных уравнений» и «Элементы теории рядов», представленных в виде структурно-логических схем с незаполненной ячейкой (рис. 3-4).

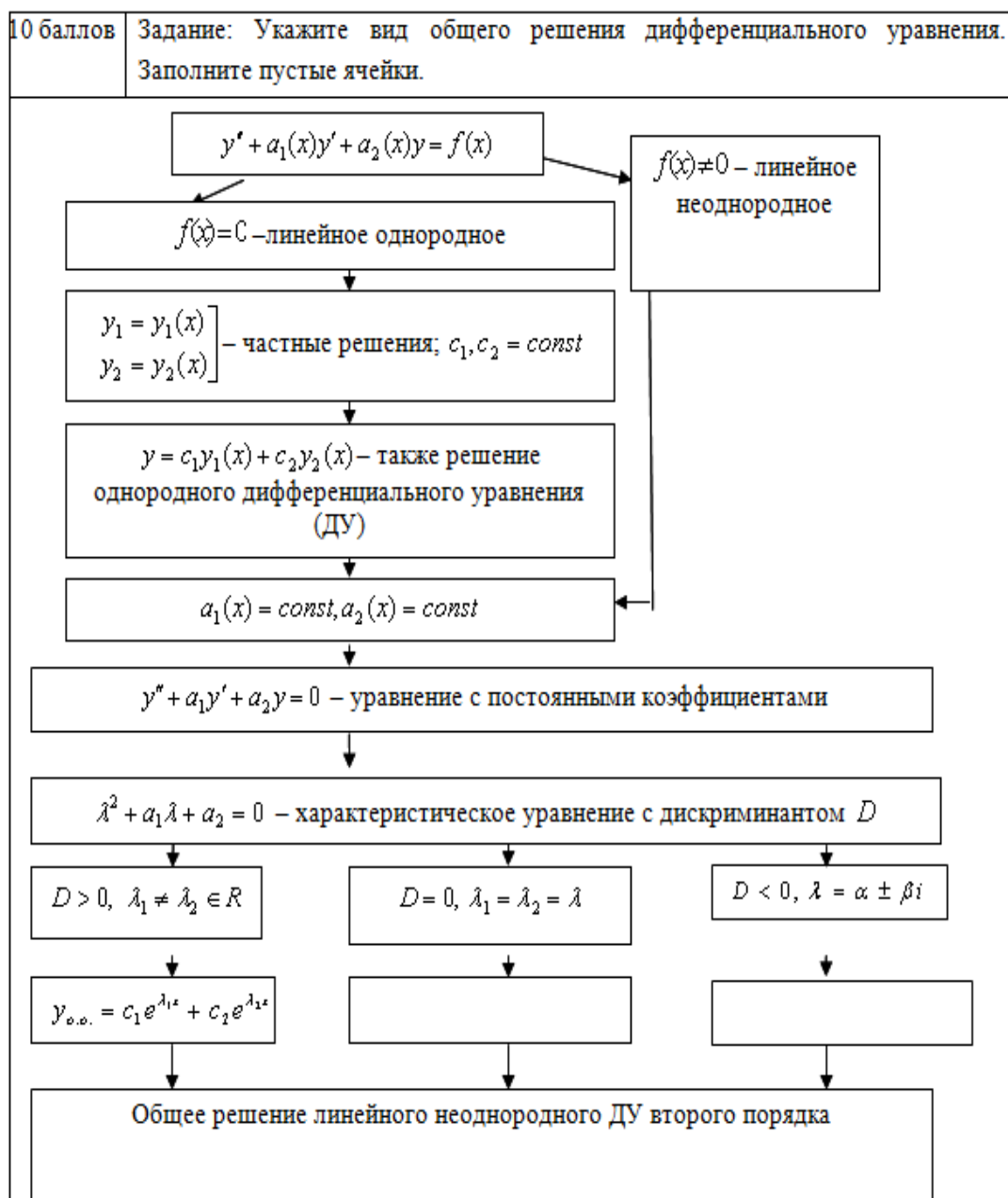


Рисунок 3. Задание в виде структурно-логической схемы по теме «Элементы теории обыкновенных дифференциальных уравнений»

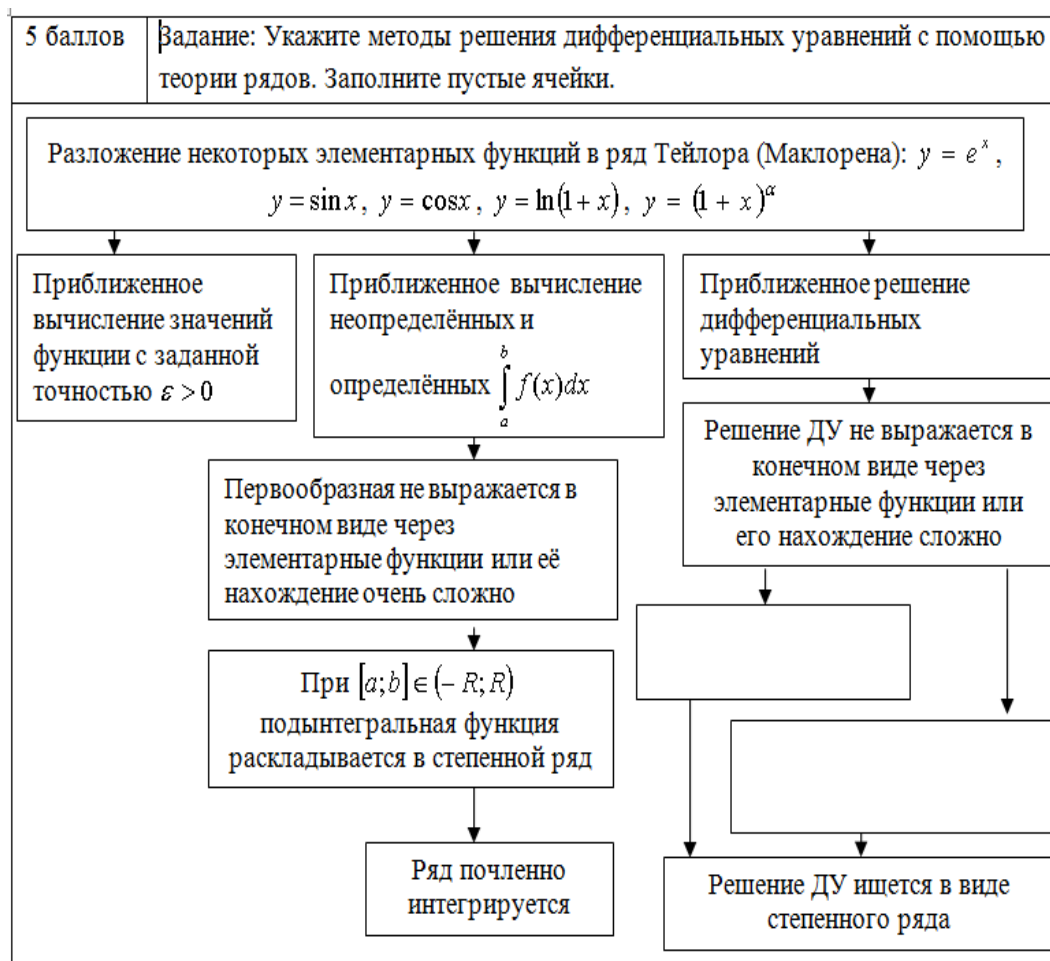


Рисунок 4. Задание в виде структурно-логической схемы по теме «Элементы теории рядов»

Заметим, что подобные задания могут входить не только в состав пакета заданий контрольной работы, но также могут быть предложены обучающимся для активного коллоквиума, проведение которого описано нами выше.

Можно резюмировать, что контроль знаний в высшей школе – это способ оценивания результатов совместной активной деятельности обучающихся и преподавателя. Его главной функцией является обеспечение обратной связи, во время которой выясняется степень соответствия поставленной цели и результатов, которые достигнуты при внедрении предложенной методики обучения в учебный процесс. Предлагаемый подход организации контроля знаний с использованием структурно-логических схем по высшей математике универсален, следовательно, может быть использован в других дисциплинах.

Выводы. Активные методы мотивируют обучающихся к самостоятельному, инициативному, творческому, логическому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности. Активные формы контроля знаний обучающихся, базирующиеся на анализе структурно-логических схем, подразумевают наличие у студентов умений и навыков систематизации, структуризации учебного материала, способности воспроизводить логические связи между понятиями, что способствует более осмысленному и эффективному усвоению знаний по высшей математике. Внедрение активных форм контроля знаний в учебный процесс способствует установлению межпредметных связей высшей математики с дисциплинами профессионального цикла. Предлагаемый подход к организации контроля знаний универсален, следовательно, может быть использован в других дисциплинах.

Литература:

1. Распоряжение Правительства РФ от 30 ноября 2010 г. N 2136-р «Об утверждении Концепции устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/2073544/> (дата обращения: 02.04.2020)
2. Гушин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2012. – № 2, с. 1-18.
3. Комиссаренко Е.В. Эффективность интерактивных методов обучения математике при подготовке инженеров в вузе // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып.65 – Ч.1. – С. 162-164.
4. Лазарев М.І. Моделі представлення змісту предметних областей інженерних дисциплін // Нові технології навчання: Науково-метод. зб. – К.: Науково-метод. центр вищої освіти, 2002. – Вип. 32. – С. 38-49.

УДК 378.2

старший преподаватель Сидорова Евдокия Эдуардовна
 Педагогический институт ФГАОУ ВО «Северо-Восточный
 федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студентка 4 курса Слепцова Юлия Евгеньевна
 Педагогический институт ФГАОУ ВО «Северо-Восточный
 федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ ЯКУТСКОГО ЭПОСА ОЛОНХО

Аннотация. В статье раскрывается понятие «художественно - творческие способности». Выявляются особенности формирования художественно-творческих способностей младших школьников. Говорится о значении иллюстрации олонхо в творческом развитии ребенка.

Ключевые слова: младший школьник, художественно-творческие способности, изобразительное искусство, иллюстрирование, олонхо.

Annotation. The article reveals the concept of "artistic and creative abilities". The article reveals the peculiarities of the formation of artistic and creative abilities of younger students. It is said about the importance of Olonkho illustration in the creative development of the child.

Keywords: junior school student, artistic and creative abilities, fine art, illustration, Olonkho.

Введение. Якутский эпос олонхо в 2005 году признан памятником нематериального наследия ЮНЕСКО. Олонхо это шедевр древнего устного народного творчества. Это пик духовного и творческого богатства нашего народа. Но по статистике последних годов, по Республике (Саха Якутия) изучение и актуализация олонхо все снижается. А одна из важнейших способностей для того, чтобы учитель раскрыл ученика как самостоятельного, инициативного, креативного и уверенного в себе человека – это формирование художественно-творческих способностей ребенка. Поэтому благодаря раннему развитию художественно-творческих способностей в процессе иллюстрирования олонхо, можно добиться цели и желаемого результата, при этом приобщая шедевр якутской культуры.

Цель нашего исследования - это теоретически обосновать и экспериментально доказать, что олонхо является одним из эффективных средств развития художественно-творческих способностей детей младшего школьного возраста.

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании представляется олонхо, которое является видом фольклора, который имеет особую форму чтения, используемый разными тропами, показывающий духовную культуру народа. Еще никогда не было жанра фольклора, который обладал такой сильной энергетикой, во многом количестве, глубиной жизненной философией. В советское время люди воспринимали олонхо фантастикой и мифом, так как подход к олонхо был материалистическим, ограниченным во времени и в пространстве. По идее мир беспредельный, вечный, а мы воспринимаем ее лишь короткими отрезками времени и ограничиваемся границами географии. По олонхо народ Саха являются одними из первых людей на земле [8, с. 5].

Так же олонхо формирует эстетически воспринимать мир: ценить физическую и духовную красоту, чувствовать человеческие чувства, эмоции, переживания, сравнительно судить «прекрасное» и «безобразное». А художественный вкус в олонхо заключается в предметах, образах, одежде, украшающие быт человека, описывая разнообразием художественных образов и средствами выразительности языка.

Художественно-творческие способности – это проявление определенного человека художественной активности, когда он творчески выполняет разные прекрасные образы, предметы и явления, и стремится как можно четче передать все в изображении. Т.С. Комарова дает следующее определение: «Это художественно-творческая деятельность, которая направлена не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и выражение своего отношения к изображению» [3, с. 123].

Мир олонхо очень увлекательный, богатый и затягивающий. Три мира на земле олонхо (верхний, средний, нижний), а также его герои и их поступки очень завораживают и поучают. Очень необычны для чтения и восприятия для ребенка - форма повествования и напевность чтения олонхо.

Использование различных тропов, таких как гиперболизация, метафора, сравнение, а также эмоциональность, яркость и острый сюжет олонхо дает возможность ребенку неограниченно фантазировать и воображать. Образы героев и их поступков четко делятся на добрых и злых, красивых и безобразных, сильных и слабых. Герои олонхо помогают ребенку сформировать его нравственные ценности. Положительные герои прекрасны снаружи, как их внутренний мир, сознание и поступки. Они сильные духом, обладают находчивостью и волей, готовы до конца бороться за свое счастье и за родных. В конце олонхо добро всегда побеждает зло, потому что их духовно-нравственная ценность диктует, как поступит и действовать в определенных обстоятельствах [6, с. 167].

Мастера художественного слова рекомендуют уделить внимание на музыкально-ритмический строй, благозвучность и мелодичность стиха олонхо. Такой своеобразный гармоничный строй олонхо связан с развитой аллитерационно-ассонантной системой народного шедевра. Благодаря этой особенности, народная поэтическая речь олонхо, влияет полному эстетическому восприятию в музыкально-ритмической форме, дополненными выразительными и изобразительными средствами устно-поэтического творчества. Поэтому перед как ознакомиться с олонхо младшим школьникам, следует научить эмоционально воспринимать музыкально-ритмическую организацию стиха, которая связана отражением окружающей действительности обычной стихотворной речью [7, с. 152].

При чтении и иллюстрировании олонхо у ребенка формируется четкое разделение положительной и отрицательной стороны. Даже в цветовой гамме есть ассоциации с верхним миром - это белые, серебристые, желтоватые цвета. В среднем мире используются – зеленые, желтые, голубые, красные, коричневые цвета. А в нижнем мире – черные, холодно-синие, кроваво-красные цвета. При иллюстрации определенного мира или персонажа понятно, какую цветовую гамму использовать для ученика. Суть наших уроков не в том, чтобы научить детей передавать с помощью изобразительных средств рисунок, а чтобы дети научились чувствовать,

думать, различать «положительное» и «отрицательное», развивать эстетические вкусы с помощью мира олонхо, понимать разницу между подлинным и поддельным. Когда в конце олонхо, добро побеждает зло, дети очень радуются. В этом и заключается педагогическая ценность олонхо [2, с. 112].

По рисунку, смотря, что или какой отрывок из олонхо иллюстрировал ребенок, можно понять на каком моменте у него появились эмоции и чувства, какие впечатления у него остались [4, с. 178].

При иллюстрации вырабатываются, совершенствуются и закрепляются навыки правильно располагать положение главных героев и его окружение, передача эмоционального отклика в изображении, самостоятельность и оригинальность замысла, правильные композиции в бумаге, рисования пропорций, объема, положения героев, предметов, выбор грамотной цветовой гаммы. Чем чаще рисуют, тем больше закрепляются способность выразительно рисовать. У каждого ребенка свой метод рисования, своё представление, своя цветовая гамма. Тем самым формируются художественно-творческие способности [4, с. 212].

Олонхо – мудрость нашего народа и любой человек черпает из него глубочайшие познания жизни. И таким философским творением люди различных поколений обретают воодушевление красотой и мощью якутского языка [5, с. 89].

«Ньургун Боотур Стремительный» - героический эпос о появлении первого человека. Здесь рассказывается первая жизнь человека, который обустраивается на Среднем мире. Первый человек был чудесным и непростым. Его жизнь опередили духи, которые наблюдают с высоты. А Боотура направили, чтобы вел различные бои с чудовищами, которые мешали жить людям мирно и счастливо. Поэтому Ньургун Боотура рассказывает и изображает самым красивым, великим и сильным [10, с. 121].

В начале урока изобразительного искусства по иллюстрированию олонхо, нужно сообщить о каком мире и герое сегодня пойдет речь. Далее сообщили цель и задание урока. Для примера, ознакомили с работами якутских художников-иллюстраторов олонхо В.С. Карамзина, И.Д. Корякина, Э.С. Сивцева., при условии, что дети не будут копировать эти работы. Далее сообщили, как правильно расположить в центре объект и его окружение, подробно показать последовательность исполнения иллюстрации. Потом дети придумали свою композицию и каким образом будут выполнять иллюстрацию. Будет лучше, когда ребенок сделает сначала эскиз и только тогда перейдет к иллюстрации. Дети показали предметы, пропорции, позу, одежду, характер, мимику героев, детали определенного мира и героя. Для иллюстрирования олонхо дети использовали такие материалы как ластик, кисточка, карандаши, гуашь или акварель (на выбор).

На самостоятельную работу детям отводилось 30-35 минут в уроке [9, с. 55].

По рабочей авторской программе Б.М. Неменского, Л.А. Неменской, Н.А. Горяевой и др. «Изобразительное искусство» в разделе 3 класса «О чем говорит искусство» есть темы уроков «Изображение природы в различных состояниях», «Изображение характера человека: женский образ», «Изображение характера человека: мужской образ», «Человек и его украшения». Для проведения уроков изобразительного искусства по иллюстрации олонхо можно соотнести по темам этой рабочей программы [1, с. 162].

Наше исследование проводилось на базе МОБУ СОШ № 33 им. Л.А. Колосовой в городе Якутске. В исследовании участвовали 27 учащихся 3 класса.

На констатирующем этапе были проведены следующие диагностики для выявления уровней сформированности художественно-творческих способностей:

- методика для выявления уровня воображения учащихся на основе теста Э.П. Торренса «Неполные фигуры», где должны дорисовать стимульные фигуры и дать названия своим рисункам.
- методика для выявления умений задумывать и выполнять геометрические узоры определенной формы, под названием «Нарисуй, какой хочешь узор».
- методика для проверки умений создавать сказочные образы «Сказочная птица», где дети должны реальные образы превратить в сказочные.

На первом этапе выявилось, что 12 учащихся находятся на высоком уровне, что составило 47%. В выполнении творческой работы, они проявили самостоятельность и фантазию. А в среднем уровне находятся 15 учащихся, что составило 53%. Эти дети испытывали трудности в выполнении заданий, недостаточно проявили самостоятельность и фантазию. Низкий уровень никто не показал.

На формирующем этапе мы провели 3 урока.

На первом уроке было дано задание по олонхо «Ньургун Боотур Стремительный» нарисовать его образ в Верхнем мире. Для начала необходимо дать вводное слово, в котором можно привести сведения о том, что якутский эпос олонхо «Ньургун Боотур Стремительный» является национальным достоянием народа Саха (Якутии) и известен до мирового уровня литературы и искусства. А рассказал и записал ее Платон Алексеевич Ойунский, основоположник якутской философии и литературы.

Далее вспомнили с детьми его подробное описание из олонхо Ньургун Боотура. Ньургун Боотур – символ мужества, храбрости и силы. И на основе фантазии и воображения дети нарисовали его образ и Верхний мир. Сказали, чтобы дети изобразили его как можно ярче и выразительно, выделив соответствующие мужские качества. Главный в верхнем мире - Белый Юрунг Аар Тойон. Все персонажи верхнего мира шаманы, удаганки, одеты в белые одежды. Чистый белый цвет в верхнем мире означает внимание, заботу и исполнений желаний людей среднего мира.

Второй урок был посвящен образу идеалу женской красоты народа – Туйаарыма Куо в среднем мире. В олонхо «Ньургун Боотур Стремительный» П. А. Ойунского Туйаарыма Куо – дочь Саха Саарын Тойона и Сабыйа Баай Хотун, сестра-близнец богатыря Кун Джирбинэ. Также нужно сначала вспомнить детям и рассказать отрывок о ее жизни, внешности, действиях. Она была необычайной красоты: алые губы, белоснежное лицо, хрупкое тело. Но при этом она обладала выдержкой, находчивостью, героизмом. Она была девушкой, за которую боролись мужчины-богатыри земли олонхо за право обладать такой красотой. Этот мир, в котором живут люди и духи иччи. Как говорится в олонхо, «люди с поводьями за спиной». Это означает, что божество управляет с помощью солнечных лучей «поводьев». Здесь люди живут обыденной жизнью, ведут скотоводство и. домашнее хозяйство.

В основе вдохновения красотой и воображения Туйаарымы Куо, детям далось задание изобразить ее красивые пропорции лица, жесты, действие в среднем мире. Это задание помогает детям изобразить вдохновение и вообразить красоту.

На третьем уроке было задание изобразить злое, страшное существо похожее на змею и дракона из нижнего мира – Уот Усуаакы. Дети помнили, что он живет в низшем, темном царстве и является

предводителем для своих родичей. Это существо, которое похитило Туйаарыма Куо девушку самой необычайной красоты из среднего мира. Если посмотреть место жительство абааы нижнего мира, то мы увидим каменные скалы, черные облака, мертвую землю, кровь. Сами абааы описываются безобразными образами, одноглазыми циклопами, страшными телами. У них присущи такие качества как ненависть, злость, похоть. Все черное, мрачное и мысли у них такие же.

Для стимуляции детей, устроили выставку в классе на неделю стенгазету «Мир олонхо» из трех мира и их героев. Каждый ребенок почувствовал важность и гордость своей работы.

На контрольном этапе исследования дети повторно выполнили тест Е. Торренса «Неполные фигуры», «Нарисуй, какой хочешь узор», «Сказочная птица».

На этом этапе уже 15 учащихся показали высокий уровень, что составило 53%. В выполнении творческой работы, они проявили самостоятельность и фантазию. А в среднем уровне находились 13 учащихся, что составило 47%. Эти дети испытывали трудности в выполнении заданий, недостаточно проявили самостоятельность и фантазию. Низкий уровень тоже никто не показал.

Выводы. Проанализировав результаты исследования, на контрольном этапе количество детей с высоким уровнем художественно-творческих способностей увеличилось, чем на констатирующем этапе. В итоге пришли к выводу, что изученные методы работы иллюстрирования олонхо с детьми дают результат, следовательно, их нужно применять на практике, так как они продуктивно влияют на развитие художественно-творческих способностей младших школьников.

Таким образом, олонхо – это гордость и богатство народа Саха, которое с любовью передается из поколения в поколение. Это великое достоинство народа. Поэтому хочется верить, что еще долгие годы олонхо будет передаваться в дальнейшие поколения и вдохновлять сердца людей. Хотим, чтобы олонхо была живой памятью народа Саха, чтобы размышлять и философствовать о жизни, развиваться и нравственно, так и творчески.

Литература:

1. Авдеев Владислав Иванович, Богатыри олонхо: по мотивам олонхо "Нюргун Боотур Стремительный". - Якутск: Бичик, 1995. - 18 с.
2. Емельянов Н.В. Сюжеты якутских олонхо. М.: Наука, 1980. 375 с.
3. Иванов Василий Николаевич, «Олонхо - уникальное явление в мировой эпической культуре»: - Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014. – 166 с.
4. Лобок А.М. Алмазная земля педагогики Олонхо. – Якутск: Бичик, 2007. – 176 с.
5. Нюргун Боотур Стремительный (якутский героический эпос). – Якутск: Якутское книжное изд-во, 1982. – 544 с.
6. Оросин Константин Григорьевич, Дьулуруйар Ньургун Боотур: олонхо: алын кылаас оҕолоругар. – Якутск, Бичик, 2008. – 55 с.
7. Петров Николай Егорович, Олонхо - шедевр устного и нематериального наследия человечества Издательство: ЯГУ, 2009. – 162 с.
8. Семенова Л.Н. Эпический мир олонхо: пространственная организация и сюжетики. СПб, 2006. – 213 с.
9. Сидоров Егор Сидорович, Очерки по Олонхо, ЯГУ, 2004. – 132 с.
10. Философия и религия народа саха в олонхо «Ньургун Боотур Стремительный» - Якутск: Сайдам, 2019. – 185 с.

Педагогика

УДК 37

старший преподаватель, аспирант Сизова Ольга Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой

продюсерства и музыкального образования Медведева Татьяна Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

НИЖЕГОРОДСКАЯ СИСТЕМА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. В статье исследуется процесс становления системы музыкально-педагогического образования Нижегородской области. В рамках проведенного исследования рассматриваются краткие сведения о различных исторических периодах отечественной культуры, оказавших непосредственное влияние на процесс становления и развития музыкального образования на территории Нижегородской области. Выделены и освещены профессиональные пути становления педагогов-музыкантов Нижегородской области, принявших участие в становлении системы музыкально-педагогического образования Нижегородской области. Проведено исследование процесса становления системы музыкально-педагогического образования Нижегородской области от периода Царской России до наших дней.

Ключевые слова: Нижегородское музыкальное образование, ИРМО, становление, просветительство.

Annotation. The article examines the process of formation of the system of musical and pedagogical education in the Nizhny Novgorod region. Within the framework of the research, we consider brief information about various historical periods of Russian culture that directly influenced the process of formation and development of music education in the Nizhny Novgorod region. Dedicated and professional lit the path to becoming teachers-musicians of Nizhny Novgorod region, took part in the establishment of the system of musical and pedagogical education, Nizhny Novgorod region. The study of the process of formation of the system of musical and pedagogical education in the Nizhny Novgorod region from Tsarist Russia to the present day.

Keywords: Nizhny Novgorod, musical education, Irmo, formation, enlightenment.

Введение. Исток развития Нижегородского музыкального образования можно отнести ко второй половине XIX века. Время это ознаменовано большими преобразованиями в системе русской музыкальной культуры. Это период отмечен высоким признанием и престижем академического направления в музыкальном искусстве как приоритетного.

Кроме того все российское культурное сообщество интенсивно проникает в систему европейского просвещения. В этой связи в России возникает необходимость создания педагогической системы, в условиях которой появляется возможность реализации профессионального музыкального образования, целью которого являлось воспитание профессиональных музыкантов-исполнителей, а также педагогов-музыкантов.

Изложение основного материала статьи. В середине XIX столетия начинает функционировать Русское музыкальное общество, а также Императорское русское музыкальное общество.

Процесс открытия и развития данных структур в Санкт-Петербурге и Москве, а также консерваторий вызвал необходимость широкого и массового распространения музыкальной культуры на всей территории страны, включая периферию. В 1873 году, в условиях представленного движения весной одним из первых в России открывается отделение ИРМО в нашем городе.

В тот период времени Нижний Новгород – торгово-промышленный центр, речной порт, культурный центр, христианский центр, в котором уже сформировались определенные культурные традиции. Необычный колорит приносили ярмарочные сезоны, красочно оформленные как не только торговый, но и культурный праздник. Также основополагающим компонентом музыкальной культуры Нижнего Новгорода являлось церковное песнопение. Кроме того в городе были востребованы и популярны театры. В рамках же аристократических салонов происходит процесс становления художественной элиты.

Формированию музыкальной культуры способствовала активная музыкально-просветительская деятельность критика А.Д. Улыбышева. В рамках его просветительских вечеров, принимал участие в качестве концертмейстера и дирижера М.А. Балакирев.

В городе процветает так называемое любительское домашнее музицирование, в условиях которого активно развивается музыкальное воспитание.

В этой связи, культурный облик того Нижнего Новгорода привлек внимание руководства ИРМО, результатом чего явилось становление и развитие музыкальной жизни города на качественно ином уровне [3]. Задачей ИРМО было смягчение нравов и духовное воспитание русского народа [4].

Так в Нижнем Новгороде открываются Музыкальные классы при Нижегородском отделении ИРМО. Основателем и руководителем классов стал Василий Юльевич Виллуан, являвшийся на тот момент выпускником Московской консерватории. Василий Юльевич Виллуан прославился не только как грамотный управленец и руководитель, в его деятельность входило решение финансовых вопросов, а как чуткий и талантливый педагог-музыкант. Столкнувшись с проблемой отсутствия преподавателей, ему приходилось преподавать фортепиано, скрипку, ансамбль, комплекс теоретических дисциплин. Кроме того на него легла и организаторская функция по проведению концертов местного отделения ИРМО, в которых он еще и участвовал в качестве исполнителя и дирижера.

Василий Юльевич Виллуан реализовывал педагогическую деятельность, подкрепленную различными методиками, авторскими научными разработками. Такая активная деятельность увенчалась поистине победой. 25-летний юбилей основания Музыкальных классов при Нижегородском отделении ИРМО явился торжеством государственного масштаба и признанием ключевой роли заведения в музыкальной жизни края [3].

Уже к концу XIX столетия одаренные выпускники Музыкальных классов вели педагогическую деятельность в крупнейших учебных заведениях губернии, а также успешно осуществляли исполнительскую деятельность в рамках проведения городских концертов. Среди воспитанников классов можно назвать имена выдающихся педагогов-музыкантов и исполнителей: В. Исакович-Скрябина, И. Добровейн, Г. Гинзбург, С. Ляпунов, братья Д. и А. Крейновы, А. Ерофеев.

В этот период происходит становление вокальной педагогики Нижегородского края. Среди выдающихся педагогов-вокалистов можно назвать имена Л.К. Рабус, Е.В. Тинькова, В.В. Ленина, В.К. Коврейн, в начале XX века – В.В. Домелли и Н.Н. Соколова-Мшанская.

В 1907 году открывается Музыкальное училище, на базе прославленных Музыкальных классов. После 1918 года учебное заведение неоднократно переименовывалось – Народная консерватория, Музыкальный техникум, затем – Музтеатехникум, В 1938 года – вновь Музыкальное училище.

Музыкальная культура послереволюционной России насыщена бурным просветительством, а также расширением области музыкального образования. Музыкальное образование приобретает тенденции общедоступности. В программы городских школ включается предмет «Пение», «Музыка», выявляющий творческие способности школьников.

Активную роль в развитии музыкального искусства города сыграло строительство крупнейших промышленных предприятий. Так в 1933 году, через год после запуска Горьковского автомобильного завода, для детей рабочих и служащих Автозаводского района открывается Детская музыкальная школа № 1.

Среди педагогов-музыкантов школы были пианистка О.В. Алексеева, певица Л.Э. Бодэ-Боярова, работавшая вместе с Ф. Шаляпиным на сценах Мариинского и Миланского театров.

Первые педагоги-музыканты школы внесли неоспоримый вклад в развитие музыкального образования города в предвоенный период. Уже первый выпуск учащихся школы состоялся 1940 году, когда Советский союз стоял на пороге Великой отечественной войны.

Примерно в этот же период в городе начинают функционировать кружки детского творчества. В 1937 году открыл свои двери Дворец пионеров им. В.П. Чкалова, ныне Дворец детского (юношеского) творчества им. В.П. Чкалова, целью данного заведения было вовлечение детей города в активную творческую деятельность.

Послевоенный период развития музыкального образования города Горького характеризуется массовым открытием учреждений дополнительного образования разносторонней направленности, активным включением музыкальных предметов в программы общеобразовательных школ, учреждений дошкольного образования.

Так в 1962 году во Дворце детского (юношеского) творчества им. В.П. Чкалова, начинается процесс развития кружков художественно-эстетического направления, в том числе музыкального. Вербицкая Мария Павловна, являвшаяся на тот момент заведующей художественным отделом, способствовала организации

системы в работе преподавания игры на фортепиано. Ею была разработана программа обучения, подобран преподавательский состав. С 1964-1965 годы организация занятий в фортепианных классах во Дворце детского (юношеского) творчества им. В.П. Чкалова выходит на новый уровень. Вскоре во Дворце была организована хоровая студия по типу Струве, которая функционирует по сей день, развивая хоровое движение Нижегородской области. Фортепианные же классы органично влились в состав этой студии. Каждый желающий хоровой студии мог обучаться игре на фортепиано, овладевая необходимыми знаниями, умениями и навыками в области фортепианного исполнительства.

В 1970 году открывается Дом пионеров в Московском районе, целью которого было координирование работы с пионерами района по разным направлениям деятельности. В данном учреждении, на тот момент, среди различных творческих кружков функционировали кружки музыкальной направленности, среди которых: «Хоровой кружок», «Кружок горнистов и барабанщиков».

Все эти годы работа педагогов-музыкантов заключалась не только в обучении музыкальному искусству детей. Это были коллективы, где проводилась плодотворная воспитательная работа.

В этой связи, в условиях данного процесса требовались квалифицированные кадры, способные вести музыкальные занятия в школах, детских садах, секциях и студиях. Подготовкой специалистов данной области занимались учреждения среднего профессионального образования города – Горьковское музыкальное училище, Педагогическое училище, Дзержинское музыкальное училище, Арзамасское музыкальное училище; учреждения высшего образования Горьковская Консерватория и Горьковский Педагогический университет. Показательно, что в стенах Горьковского Педагогического университета каждый будущий педагог начальных классов обучался игре на музыкальных инструментах, а также овладевал вокально-хоровыми навыками.

Впоследствии, отдельные музыкальные предметы были преобразованы в целое музыкальное направление, целью которого была подготовка высококвалифицированных педагогов-музыкантов, умеющих не только грамотно и виртуозно исполнить музыкальное произведение, но и готовых к взаимодействию с обучающимися разных возрастов, готовых к выявлению музыкальных способностей у детей, обучающихся в системе общего, дошкольного и дополнительного образования, воспитанию гармонично-развитой личности. Здесь вспоминаются слова В.А. Сухомлинского: «...музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека».

С конца 90-х годов прошлого столетия, данное направление активно развивается, преобразуется. Выпускники овладевают эффективными и современными музыкально-педагогическими технологиями, применяют их на практике.

В настоящее время в Мининском университете на кафедре продюсерства и музыкального образования осуществляется подготовка педагогов-музыкантов, готовых к эффективной реализации себя в профессиональной деятельности в учреждениях общего, дошкольного, дополнительного образования всей Нижегородской области. За период обучения по программе, будущие выпускники становятся компетентны в области психолого-педагогической подготовки, овладевают вокально-хоровыми, дирижерскими, исполнительскими, сценическими навыками. Педагогический коллектив, осуществляя профессиональную деятельность, сохраняет уникальную особенность сочетания традиций музыкального искусства Нижегородской системы музыкального образования с инновациями современного времени.

Выводы. В этой связи важно подчеркнуть необходимость использования в реализации профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов сочетания традиционных методов обучения, характерных для специфики и сущности музыкального образования, с инновационными, прогрессивными технологиями, с целью постоянного обновления содержания, обеспечения конкурентноспособности данной отрасли педагогической науки.

Литература:

1. Бердникова Н.П., Колесников В.С. По музыкальным местам нижнего новгорода материалы к экскурсии / Нижний Новгород, 2007.
2. Бердникова Н.П., Колесников В.С. Нижегородское отделение ИРМО Музыкально-исторический очерк / Нижний Новгород, 2014.
3. Бердникова Н.П., Колесников В.С. Нижегородское отделение ИРМО (императорского русского музыкального общества) музыкально-исторический очерк / Нижний Новгород, 2014.
4. Кирнозе З.И., К истокам Нижегородской консерватории: Василий Юльевич Виллуан (1850-1922) и императорское русское музыкальное общество. Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 1 [47] 2018, С. 20
5. Полуэктова Н.Н. Музыкальное образование в Нижнем Новгороде. М., 1955.
6. Шапошников Л.Е. «Нижегородский государственный педагогический университет: история и современность». Высшее образование в России № 7, 2011, с. 28-35 <https://cyberleninka.ru/article/n/nizhegorodskiy-gosudarstvennyy-pedagogicheskiy-universitet-istoriya-i-sovremennost/viewer>
7. Шикина Г.А. От Древности к Современности: занимательная история музыки в детской музыкальной школе 8 Музыкальное образование и наука № 2 (7) 2017 [http://nnovcons.ru/files/mo_2_\(7\)_2017.pdf](http://nnovcons.ru/files/mo_2_(7)_2017.pdf)

СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается опыт становления социального партнёрства в отечественном образовании и просвещении в первой половине XIX века. С началом развития капиталистических отношений в России, почти на полвека позже, чем на Западе, зарождается социальное партнёрство через социальные «взаимодействия», «взаимоотношения», «сотрудничество». Пробуждается общественное сознание, активизируются общественные движения, развивается благотворительность и меценатство, ведутся общественные дискуссии, формулируется передовая общественная мысль. На становление социального партнёрства оказывают влияние социальные факторы: эпохальные исторические события данного периода, политика царского правительства, декабристские организации, прогрессивные представители общественного передового сообщества.

Ключевые слова: социальное партнёрство, социальное взаимодействие, педагогическое образование, общественные движения, благотворительность, передовое сообщество, гражданственность.

Annotation. The article considers the experience of social partnership formation in Russian education and enlightenment in the first half of the XIX century. With the beginning of the development of capitalist relations in Russia, almost half a century later than in the West, social partnership is born through social "interactions", "relationships", "cooperation". Public consciousness is awakened, social movements are activated, charity and patronage are developed, public discussions are held, and advanced public thought is formulated. The formation of social partnership is influenced by social factors: epochal historical events of this period, the policy of the tsarist government, Decembrist organizations, progressive representatives of the public advanced community.

Keywords: social partnership, social interaction, teacher education, social movements, charity, advanced community, citizenship.

Введение. В России в первой половине XIX века начинают развиваться капиталистические отношения, растёт товарное производство, оживляется торговля, развивается промышленность в крупных городах. Этот период можно охарактеризовать как период предпосылок социального партнёрства, которые, пребывая пока в зачаточном состоянии, вместе с тем, уже способствуют решению возникающих социальных проблем и не вызывают сомнений в их общественном ресурсном потенциале. В данный период в российской интерпретации «социальное партнёрство» рассматривается через осмысление понятий «взаимосвязь», «взаимодействие», «взаимоотношения», «сотрудничество». К тому же, по мнению Сажина А.В., Мирзояна Г.В. «социальное партнёрство» редуцируется до проблемы взаимодействия гражданского общества и государства» [12]. Характерно, что изначально в России социальное партнёрство, в отличие от Запада, связано с общественными движениями, а не с профессиональными союзами. С учётом вышесказанного, начнём наш теоретический анализ становления социального партнёрства в обозначенный исторический период.

Изложение основного материала статьи. В 1801 году на престол вступил Александр I, царствование которого можно условно разделить на два подпериода. Подпериод с 1801 по 1811 г.г. – прогрессивный, когда происходят позитивные изменения в общественно-политической жизни страны, активизируется «образованное общество», появляются и развиваются первые общедоступные школы. Деятельность первого российского Министерства народного просвещения начинается 8 сентября 1802 года. Первый министр просвещения П.В. Завадовский руководит разработкой нового школьного устава (1804г.) и начинает учебную реформу. В результате бывшие гимназии и главные народные училища преобразованы в учреждения нового типа. Открылись поистине научные центры - Казанский, Петербургский и Харьковский университеты.

К сожалению, ключевой замысел реформирования, - устройство и развитие приходских училищ, не был осуществлён, т.к. гимназии и университеты финансировались государством, а приходские училища, в большей мере, благотворителями, а т.к. благотворительность только зарождалась, её объёмы были недостаточными для развития массового начального образования [5].

Царствование Александра I в период с 1811г. по 1825г. исторически характеризуется реакционным, отошедшим от либеральных настроений. Влияние политических потрясений в Западной Европе, создание тайных обществ в России, крестьянские волнения ужесточили общественно-политический курс правительства, который, соответственно, отразился на состоянии системы просвещения.

Не смотря на реакционный курс правительства, образовательные инициативы со стороны государства поддерживаются просвещённым российским сообществом, создаются различные общественные союзы, развиваются благотворительные и просвещенческие организации, а также открываются первые школы взаимного обучения.

Два эпохальных исторических события, - Отечественная война 1812 года и Восстание декабристов 14 декабря 1825 года, существенно повлияли на пробуждение общественного сознания, и, соответственно, активизировали общественные движения. Особенно возросли патриотические настроения, которые в дальнейшем трансформировались в общественные движения, у молодых, образованных дворян, ветеранов войны Отечественной войны 1812 года. Их уровень образования и просвещения, а также патриотический настрой, укрепляли в них понимание и убеждение в отсталости России от стран Европы. Поименованные факторы инициировали освободительные движения в России, зачинателями которого изначально и становятся дворянские революционеры – декабристы [1].

Идея просвещения народа главенствовала в их взглядах, и образование они рассматривали необходимым условием в преобразовании России. Именно в данный исторический период активизируются различные взаимодействия, взаимоотношения и взаимосвязи заинтересованных гражданских сообществ на основе единения их взаимных взглядов, интересов, позиций, которые вполне можно было бы интерпретировать на

современный лад как устойчивые формы общественного участия в решении государственно - общественных и социальных проблем, базирующихся на идее социального партнёрства [14, 16].

Итак, патриотизм становится основной силой и ключевой идеей декабристского движения. Основная задача просвещения в данный период - гражданское воспитание. Декабристы призывают к организации частных, вольных школ, которые не зависят от государственного произвола и церковной идеологии. Широко известный «Трактат о воспитании» (1798) А.Ф. Бестужева содержит проекты общественного переустройства, где декабристами активно обсуждались вопросы воспитания [10].

Педагогическая деятельность декабристов активизировалась с возникновением «Союза благоденствия» (1818-1821. г.г.). Целями его деятельности организаторы видят просвещение и нравственное воспитание и только потом: смягчение крепостного права, создание конституции, свержение самодержавия (неофициально), поддержку властей во благих начинаниях и их гуманизирующее влияние на окружающих.

Гуманизирующие основы воспитания личности как потенциального социального партнёра социальных взаимодействий, а также гуманизация самого процесса, даёт нам право рассматривать его в качестве предпосылок становления социального партнёрства.

«Вольное общество учреждения училищ взаимного обучения» (1818-1822), основателями которого являлись члены «Союза благоденствия», открыло первое в Петербурге бесплатное училище на 250 мест, а к 1821 году таких училищ стало уже шестьдесят в разных губерниях, и обучались в них около 8000 человек. Общество опубликовало обучающие учебные таблицы для изучения грамоты, и начинались они словами «свобода», «воля», «мятеж» и др. Однако, в 1820 году после восстания Семёновского полка все таблицы были ликвидированы, а Вольное общество закрыто. Характерно, что декабристы продолжали свою педагогическую и просветительскую деятельность во время ссылки в Сибири. Эти факты отражены историком Н.М. Дружининым в труде «Декабрист И.Д. Якушкин и его ланкастерская школа» [7]. Открытые И.Д. Якушкиным в Ялutorовске две школы - для мальчиков (1842) и для девочек (1846), в основу своей деятельности заложили метод взаимного обучения. Наряду с образовательной деятельностью декабристы проводили культурно-просветительскую работу среди жителей Сибири (И. И. Пущин и др.). Дела и заветы декабристов стояли у истоков формирования общественно-политической мысли в России, положенной в основу социальной проблемы как цели их общественного взаимодействия и оказали историческое влияние на развитие теории и практики социального партнёрства [2].

В контексте исследования нашей проблемы выявленные исторические факты мы рассматриваем как истоки новых практических общественно-педагогических взаимодействий передового образованного сообщества России первой половины XIX в. и окружающего социума по вопросам организации народного обучения.

Мы уже упоминали выше, в данный период проявляются такие общественные явления в социальной жизни России, как меценатство и благотворительность, и начинает формироваться система благотворительных образовательных учреждений. Благотворительные пожертвования частных лиц направлены на открытия школ, училищ, благотворительных учреждений (сиротских домов, приютов и др.).

Яркий след в истории российского просвещения оставил князь А.А. Ширинский-Шихматов. В Смоленской губернии в селе Архангельском в своей усадьбе он открыл школу для крестьянских детей и на протяжении более 30 лет (1818-1849 г.г.) обучал их грамоте, а по воскресеньям и взрослых крестьян. Малоизученным, но весьма значительным явлением в истории русского просвещения и ярким примером благотворительности можно считать редкий опыт В.В. Измайлова (1773-1831 г.г.), который в своем подмосковном имении основал пансион (1805г.) и воспитывал в нем крестьянских детей на педагогических идеях Ж.-Ж. Руссо [8].

Правительство Николая I после восстания декабристов избрало ориентиром необходимость воспитания законопослушных верноподданных, что спровоцировало усиление общественного внимания к вопросам просвещения. В период 1830-1850-х г.г. в сфере просвещения и педагогической мысли определяются две тенденции: одна - официальная политика, другая связана с демократизацией общественных настроений, постепенным пробуждением общественного сознания, социального интереса к развивающейся журналистике и литературе, которые всё более активно формируют русскую педагогическую мысль и определяют всё более возрастающую её роль в формировании общественного сознания [13].

Периодическая печать взяла на себя важную общественную миссию – восполнить на своих страницах всё то, что не удавалось опубликовать в специальных педагогических изданиях. Таким образом осуществлялась пропаганда широких общественных взглядов на воспитание передовых деятелей просвещения, а в современной интерпретации, - их общественного мнения на динамику происходящих процессов и явлений, как коммуникативного инструментария организации практик социального партнёрства.

В числе неправительственных педагогических и литературных изданий отмечается деятельность литературно-политического журнала «Вестник Европы» (1802-1803 г.г.) (Н.М. Карамзин) с обсуждением вопросов просвещения народа, нравственного семейного воспитания. Журнал «Вольное общество любителей словесности, наук и художеств» возник в Петербурге в 1801 году и отличался пропагандой антикрепостничества. «Периодическое издание» (1 ч.) (1804 г.) публиковало статьи И.П. Пнина и В.В. Попугаева. В книге «Опыт о просвещении относительно к России» (1804) и др. позже И.П. Пнин писал, о том, что не ученые и писатели измеряют успехи образованности, и не в них заключается просвещение, а главное - в непереложном исполнении долга каждым, в равновесии общественных сил и сословий [11].

Следует отметить, что в России до XIX века не издавалось книг о национальном воспитании. Вместе с тем, у передового сообщества в тот период росла неудовлетворённость идеями западного воспитания. Данные факторы активизировали частную и государственную инициативу к созданию собственной отечественной системы воспитания в условиях укрепления демократических настроений общества, что нашло отражение в прогрессивных публикациях.

Первая книга И.Ф. Богдановича (1758-1831 г.г.) «О воспитании юношества», вышла в свет в 1807 году и отражала взгляды автора на гражданское воспитание в ребёнке Человека, и связанные с этим представления о любви к отечеству и долге. Основное воспитывающее значение И.Ф. Богданович придаёт предметам с изучением Отечества. Продолжение гражданской тематики нашло отражение в общественных дискуссиях и размышлениях Н.М. Каразина, В.А. Жуковского, И.М. Ястребцова, А.Ф. Афтонасьева, А.С. Хомякова, И.В. Кириевского, В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова и др.

Размышления о гражданском долге, гражданской активности и гражданской социальной зрелости личности будут иметь важное значение в современной интерпретации развития субъектной позиции участников социального партнёрства.

Дальнейший анализ останавливает нас на рецензиях и письмах В.Г. Белинского (1811-1848 г.г.), в которых раскрываются его педагогические идеалы и демонстрируется целостное представление о решении педагогических проблем. Сущностные основы воспитательного идеала раскрываются В.Г. Белинским в статье «О детских книгах», в его рассуждениях о человеке, общечеловеческих ценностях, человечности в воспитании личности, а также о возможности формирования этих добродетелей в отечественной культуре [3].

Воззрения А.И. Герцена (1812-1870 г.г.) базируются на идеалах нравственности, идеях гуманизма и размышлениях о служении на благо народа. Выдающийся русский философ, писатель, публицист не оставил целенаправленных трудов по воспитанию, однако всю жизнь погружался в педагогические проблемы. А.И. Герцен убеждал нас в том, что основой полноценного воспитания должны быть гуманитарные знания, в постижении которых и формируются нравственность и общественные идеалы.

На патриотических и гуманистических идеях он воспитывал собственных детей, что нашло подтверждение в его письмах к детям [6].

Воззрения А.В. Жуковского также основоположены на идеях воспитания человечности и патриотизма в воспитании человека, гражданина, христианина, что сквозной нитью проходит в его трудах.

Как видно, в общественных дискуссиях и размышлениях передового просвещённого сообщества первой половины XIX века ключевыми являются педагогические взгляды философов, писателей, публицистов на становление гражданственности, духовности, гуманизма, нравственности, патриотизма как основ отечественной воспитательной системы. Приобретают важное значение вопросы нравственной жизни ребёнка в семье, взаимоотношения родителей и педагогов на ниве воспитания в ребёнке Гражданина и Человека. Данные тезисы и сегодня являются основополагающими в современных представлениях о социальном партнёрстве семьи и школы в деле воспитания и социализации школьников, в формировании их социальной готовности к партнёрству, развитию социального мышления и сознания [15].

Наряду со всем вышесказанным, следует подчеркнуть, что первая половина XIX века не характеризуется массовостью общественных инициатив по причине незначительного слоя образованного передового общества. Но, вместе с тем, и среди ограниченного круга лиц шла дискуссия о судьбах государства и развития образования.

В 40-е годы XIX столетия интеллигенция в русском обществе разделилась на западников и славянофилов, которые по-разному прогнозировали перспективы развития страны. Развернувшаяся между ними полемика касалась и вопросов просвещения. Западники (В.Г. Белинский, Т.Н. Грановский, В.Ф. Одолевский, Н.В. Станкевич) проповедовали заимствование зарубежных педагогических идей, западноевропейскую образованность, западноевропейские формы и методы обучения и воспитания. Славянофилы (И.В. Кириевский, А.С. Хомяков, К.С. Аксаков, Ю.Ф. Самарин и др.) отстаивали идеи национальной самобытности русского народа, провозглашали его православные традиции воспитания, основанные на принципе народности, устои семьи и общины. Непреходящее значение в размышлениях о судьбах России, о направлении дальнейшего развития её образования и просвещения имели идеи и взгляды старших славянофилов [4].

К 40-ым годам XIX века в основном были завершены все крупные преобразования в системе просвещения. На тот период устоявшаяся система государственных школ являла собой главное орудие просвещения, а государство жёстко контролировало частные пансионаты, училища, и даже - домашних наставников. В период 1848-1855 г.г. отмечается резкое усиление политической реакции в России [9].

Выводы. В заключении исследования зарождающихся новых социальных отношений в России в 1-ой половине XIX века, как предпосылок становления социального партнёрства в отечественном образовании, необходимо отметить следующие его сущностные особенности:

1. Зарождающиеся формы общественного участия в решении государственно - общественных проблем социальной сферы, пробуждение общественного сознания, повлекшее активизацию общественных движений, в частности, в сфере образования и просвещения, когда индивидуальные субъекты, социальные группы и партнёрские организации объединяются и действуют сообща с целью решения общей цели – социальной проблемы.

2. Зарождение благотворительности, как пример добровольного социального взаимодействия участников: меценатов-благотворителей, благополучателей, добровольцев, основанного на принципах социального партнёрства: добровольности, согласия, взаимности и др.

3. Начало и развитие общественно-педагогической дискуссии, пробуждение общественного интереса к педагогической литературе и журналистике по проблемам образования и просвещения, что можно считать социальным индикатором формирования общественной зрелости в данном историческом периоде, как прообраз общественного мнения.

Вместе с тем отмечаем, что на становление социального партнёрства в первой половине XIX столетия оказывают влияние социальные факторы: эпохальные исторические события данного периода, политика царского правительства, декабристские организации, прогрессивные представители общественного передового сообщества.

Литература:

1. Азадовский М.К. Страницы истории декабризма. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд., 1991. - 491 с.
2. Афанасьев В.Ф. Культурно-просветительная педагогическая и общественная деятельность ссыльных декабристов в Сибири [Текст]: пособие для спецкурса по истории и педагогики / Якут. гос. ун-т. - Якутск: 1989.
3. Белинский В.Г. О детской литературе и детском чтении / В.Г. Белинский. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 199 с. — (Антология мысли).
4. Богданов А.В. Западничество в России: история и современность. ж. Философия и общество. Издательство: "Учитель" Номер: 3 (51) Год: 2008 С. 160-175. (Волгоград).
5. Бокова В.М. Русские общественные объединения 1-й трети XIX в.: дис. доктора исторических наук: Москва. 2001. 542 с.
6. Герцен А.И. Собр. соч.: В 30 т. Т. 24. М., 1961. С. 177-178. Письмо Саше Герцену (12 июня/31 мая 1851 г., Париж).

7. Дружинин Н.М. Декабрист И.Д. Якушкин и его ланкастерская школа Революционное движение в России в XIX в. М., 1985. 41 с.
8. Измайлов В.В. О русском старинном воспитании // Патриот. 1804. Т. II. С. 3-19.
9. Латышина Д.И. История педагогики и образования: учебник для академического бакалавриата / Д.И. Латышина. — М.: Издательство Юрайт, 2016.
10. Медынский Е.Н. Трактат отца декабристов А.Ф. Бестужева "О воспитании" // Советская педагогика. 1955. № 11.
11. Опыт о просвещении относительно к России. (Печатается по изданию: Русские просветители (от Радищева до декабристов): В 2 т. Т. I. М., 1966.
12. Сажин А.В., Мирзоян Г.В. Социальное партнерство как предмет современных социально-гуманитарных исследований // Научная мысль Кавказа. 2006.
13. Саурбаева О.Г. Тенденции развития государственной системы образования в России 1 половины XIX века. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 2001. 206 с.
14. Скударёва Г.Н. Общество и образование в современной России: социокультурный контекст. В книге: Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. Орехово-Зуево, 2015. с. 1.
15. Скударёва Г.Н. Современные представления об общественном участии в российском образовании. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т.22. №4. С. 9-14.
16. Скударёва Г.Н. Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. Орехово-Зуево, 2015.

Педагогика

УДК 37.002

старший преподаватель Смирнова Наталья Батыржановна

Нижегородский институт пищевых технологий и дизайна – филиал Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Шарова Светлана Николаевна

Нижегородский институт пищевых технологий и дизайна – филиал Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (г. Нижний Новгород)

ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматривается такой метод современного интерактивного обучения иностранным языкам как виртуальная экскурсия. Подчеркивается особая актуальность данного способа воссоздания языковой среды в условиях дистанционного обучения. Этот мультимедийный способ представления окружающего пространства важен для повышения мотивации к изучению языка у студентов неязыковых специальностей. В статье представлена методика применения виртуальных экскурсий на занятиях со студентами различных направлений подготовки. Выделены задачи преподавателя на этапах планирования и контроля в процессе подготовки занятия с применением виртуальных туров. Предложены разноплановые задания и обозначена схема работы с применением инструктивных карт. Применение метода онлайн экскурсий требует от преподавателя умения своевременно обновлять учебные интерактивные ресурсы, поддерживает мотивацию к изучению языка, помогает формировать творческих и компетентных специалистов.

Ключевые слова: виртуальная экскурсия, мотивация, инструктивная карта, кулинарный тур, дистанционное обучение, междисциплинарная деятельность.

Annotation. This article deals with such a method of modern interactive teaching of foreign languages as a virtual tour. The special relevance of this recreating the language environment method in the context of distance learning is emphasized. This multimedia way of representing the surroundings is important for increasing the motivation of students of non-linguistic specialties to learn a foreign language. The article presents a method of using virtual excursions in classes with students of various training areas. The tasks of the teacher at the planning and control stages in the preparation of classes using virtual tours are highlighted. Various tasks are proposed and the scheme of work with the use of instructional maps is indicated. Using the online excursions method, the teacher requires to update the interactive learning resources in a timely manner. The method supports motivation to learn the language and helps to form creative and competent specialists.

Keywords: virtual tour, motivation, instructional map, culinary tour, distance learning, interdisciplinary activities.

Введение. В современном мире знание иностранных языков имеет большую социальную значимость. Основной целью обучения иностранным языкам на этапе профессионального образования является формирование и развитие профессиональной коммуникативной компетенции студентов, обучение их практическому владению иностранным языком. Овладеть коммуникативной компетенцией, не находясь в стране изучаемого языка и вне языковой среды, весьма непросто. В этой связи одной из главных задач преподавателя иностранного языка является дать студентам представление о возможных способах воссоздания языковой среды с помощью современных технологий. В этой связи одним из нестандартных инновационных методов обучения иностранным языкам являются виртуальная экскурсия и виртуальный тур. В основе данного метода лежат классические дидактические принципы наглядности, доступности и научности.

В настоящее время при обучении иностранному языку большое внимание уделяется мотивации. Виртуальное путешествие по музеям англоговорящих стран имеет безусловный мотивационный аспект. «Формирование конструктивной профессиональной мотивации - одна из задач высшего учебного заведения» [2]. Знакомство с экспонатами музея предполагает применение полученных ранее академических знаний в реальной ситуации, открывая возможность успешного практического использования иностранного языка вне

учебной аудитории, способствует формированию мотивации студентов. Близкое соприкосновение с культурой другого народа дает более глубокое понимание его образа жизни и мышления и создает ощущение сопричастности, что побуждает студентов к дальнейшему изучению иностранного языка как инструмента приобретения знаний, в том числе профессиональных.

Изложение основного материала статьи. Виртуальные экскурсии – это экскурсии:

- с применением всех видов информационного восприятия текста,
- с восприятием звуков, графики, анимации, видео, символов.

Они способствуют наиболее быстрому, качественному восприятию, запоминанию экскурсантами подаваемого материала [4].

Виртуальная экскурсия представляет собой мультимедийный способ представления окружающего пространства. Подобные экскурсии являются одним из эффективных и убедительных на момент вынужденной самоизоляции способов изучения иностранного языка, поскольку они создают у зрителя полную иллюзию личного присутствия, погружения в языковую среду [9]. В ходе подобной интерактивной 3D-экскурсии можно приблизить или удалить интересующий объект, переместиться из одного помещения в другое и т. п. И темп, и порядок экскурсии могут подстроиться под индивидуального посетителя, описание экспоната на иностранном языке доступно ровно столько, сколько необходимо каждому конкретному студенту для понимания и выполнения задания преподавателя.

Виртуальные музеи стали появляться в интернете в начале девяностых годов прошлого века. С тех пор их число ежегодно возрастает. Соответственно растет и количество исследований на данную тему. К.Е. Грибанова в своих работах анализирует модели виртуальных экскурсий [3]. Е.В. Александрова изучает использование виртуальных экскурсий на занятиях литературой [1]. А.В. Деревякина оценивает широкий потенциал их применения в процессе обучения иностранному языку [5]. Вероятно, что в ближайшем будущем каждым музеем будет предоставляться возможность посетить его залы и изучить экспонаты виртуально с помощью 3D-туров. Уже в наши дни можно найти достаточное количество виртуальных экскурсий как российских музеев, так и всемирно известных музеев других стран. Кроме этого, музеи проводят, наряду со стационарными, виртуальные выставки для интернет пользователей. Очень востребованным и актуальным виртуальное посещение музеев становится в период сложной эпидемиологической ситуации и перехода на дистанционное обучение во время пандемии Covid – 19. В этот период недоступны не только запланированные поездки, но и традиционное посещение музеев и выставок. Однако запущенные в течение последнего десятилетия цифровые платформы дают возможность виртуального посещения музеев, выставок, даже ресторанов и гостиничных комплексов разных стран, а также различных городов и регионов мира. Возможным стало получить доступ к экспонатам в высоком разрешении, возможные как традиционные, так и необычные туры. В музее вряд ли удастся так подробно рассмотреть работы, как на сайте [10], не получится обычному человеку и попасть на мастер-класс на кухню к прославленным поварам, работающим в мишленовских ресторанах, или поучиться готовить региональные специалитеты у местных кулинаров.

Интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта [6]. Естественно, даже самые высокотехнологичные виртуальные интерактивные экскурсии, использующие и звук, и изображение, и текст, и гиперссылки, не заменят личного присутствия посетителя. Но они определенно дают возможность будущим молодым профессионалам получить достаточно полное представление о музейной экспозиции, а также о культуре народа, его кухне и, возможно, мотивируют его в дальнейшей перспективе посетить реальную экспозицию или данный регион мира. Для студента-лингвиста, часто неуверенного в своих языковых возможностях, успешный опыт деятельности на иностранном языке в ситуациях, приближенных к профессиональным, бесценен в плане мотивации. Кроме того, виртуальные экскурсии оказывают, как правило, сильное эмоциональное воздействие. Это способствует прочному, долговременному запоминанию информации.

Еще одним преимуществом виртуальных экскурсий для студентов является их доступность. Не тратя деньги и время на дорогу, студенты с преподавателем могут посетить дестинации в любой точке мира. Причем такое посещение может быть многократным и длиться любой промежуток времени.

Применение виртуальных экскурсий эффективно для студентов различных направлений подготовки при изучении ими тем страноведческого характера, а также при освоении тем профессионального плана.

Для студентов, обучающихся по направлениям подготовки СПО «Дизайн одежды» и «Конструирование и моделирование швейных изделий» использование виртуальных экскурсий доказало свою эффективность в рамках тем «Детали одежды», «История моды», «Современные модные тенденции». Для изучения данной тематики актуально использование виртуальных экскурсий в зарубежные музеи костюма и прикладного искусства. Примеров сайтов, которые можно использовать для проведения виртуальных экскурсий по вышеуказанным темам, существует множество, и найти их сегодня во всемирной сети не составит труда.

Занятие с использованием виртуальных экскурсий может включать в себя несколько этапов. На первом этапе вводится новая лексика, сообщается новая информация по теме урока. На втором этапе студентам предлагается непосредственно совершить виртуальный тур. Затем следует этап, посвященный контролю понимания услышанного и просмотренного. Задания данного этапа могут быть разноплановыми, к примеру:

- заполнить пропуски в тексте;
- закончить предложения;
- согласиться с предложенными утверждениями или опровергнуть их;
- ответить на вопросы (можно предложить множественный выбор);
- подготовить доклад или презентацию по заданной теме;
- описать один из костюмов/экспонатов музея;
- выразить и обосновать свое мнение по поводу посещения музея, увиденного экспоната и т.п.

Во время вынужденного длительного дистанционного обучения в период самоизоляции, когда доля самостоятельной работы студентов по предмету увеличивается, виртуальные экскурсии и туры могут стать одной из форм организации самостоятельной работы по иностранному языку. Поэтому от преподавателя требуется готовность оперативного пересмотра содержания и плана обучения. При этом необходимо учитывать такие основные принципы обучения как:

- принцип многоуровневой компетенции (учет уровней языковой компетенции студентов-нелингвистов);
- принцип дозированной информации;
- принцип управления самостоятельной работой студентов [8].

Обязательными являются также четкие инструкции преподавателя и определение временных рамок выполнения задания. Из опыта работы хорошо зарекомендовали себя инструктивные карты к каждой виртуальной экскурсии, которые выдаются преподавателем вместе со ссылкой на онлайн экскурсию. Например, после совершения 3D - тура по музею современного искусства, студентам-нелингвистам можно предложить:

- записать прилагательные, описывающие цвета любых трех понравившихся экспонатов,
- подобрать слова для описания формы каждого из трех экспонатов,
- подобрать слова для описания материалов, из которых изготовлены данные экспонаты,
- записать слова, которые помогут передать стиль произведения искусства,
- выбрать те слова, с помощью которых можно передать свои впечатления от увиденных произведений.

Таким образом, активизировав актуальную лексику по теме, студенты готовы к выполнению следующих вариантов заданий:

- описать свои впечатления от посещения экскурсии;
- подготовить презентацию о музее;
- подготовить отзыв о музее;
- подготовить проект (индивидуальный или групповой) о музеях современного искусства;
- написать статью для сайта института о посещении музея.

Система контроля со стороны преподавателя должна быть регулярной и включать как оперативный контроль (консультирование), так и итоговый. Роль преподавателя при такой форме организации самостоятельной работы студентов заключается в планировании (составление инструктивной карты), консультировании в процессе выполнения, помощи в постановке цели и задач проектной работы, контроля за этапами выполнения. Оценка за выполненный проект (написанный отзыв, статью, выполненную презентацию) зависит от объема представленного материала, использования ключевых лексики и грамматики по теме, логичности представленного материала, правильности письменной или устной речи студента [7].

Студентам, обучающимся по направлениям подготовки СПО «Технология продукции общественного питания» и «Технология хлеба, кондитерских и макаронных изделий», предлагаются виртуальные гастрономические туры по регионам и отдельным городам мира, большое количество которых можно сегодня найти во всемирной сети. Большим плюсом для студентов-нелингвистов является то, что подобные видео как правило имеют возможность включения субтитров на английском языке.

Кулинарные туры ориентированы, в том числе, на профессионалов ресторанного бизнеса, которые традиционно являются клиентами туроператоров, организующих подобные туры. В условиях вынужденного дистанционного образования виртуальные гастрономические туры всегда вызывают интерес у студентов в качестве домашнего задания. В зависимости от изучаемой темы, студенты могут дистанционно посетить кулинарные классы знаменитого британского шеф-повара мишленовских ресторанов в Лондоне и популярного телеведущего кулинарных реалити-шоу Гордона Джеймса Рамзи (Gordon James Ramsay). Или побывать на кухне у всемирно известного британского ресторатора, писателя, телеведущего и популяризатора домашней кулинарии и здорового питания Джеймса Тревор Оливера (James Trevor 'Jamie' Oliver). Инструктивные карты, выдающиеся преподавателем вместе со ссылкой на интернет-ресурс, содержат, в зависимости от изучаемой темы, следующие задания:

- запишите слова, называющие продукты, из которых готовится данное блюдо;
- запишите слова, называющие кухонное оборудование и утварь, используемые в процессе приготовления блюда;
- запишите слова, называющие техники кулинарной обработки продуктов;
- запишите глаголы готовки, которыми можно описать процесс приготовления блюда;
- составьте список ингредиентов и их количество/объем/массу;
- предложите, какими ингредиентами можно заменить редкие/экзотические/дорогие ингредиенты;
- запишите рецепт приготовления блюда;
- клиент вашего ресторана просит вас описать данное блюдо перед тем, как решить, заказать ли его.

Как бы вы вкратце описали приготовление данного блюда и его вкус?;

- напишите, стали бы вы предлагать данное блюдо в своем ресторане или нет и почему и т.п.

Если же студентам предлагается виртуальный тур по какому-либо региону или стране, инструктивная карта может включать следующие варианты заданий:

- перечислите традиционные блюда кухни данной местности;
- запишите характерные признаки местной кухни;
- запишите традиционные ингредиенты местных блюд;
- чем привлекательна местная кухня для туристов/поклонников здорового питания;
- стали бы вы предлагать традиционные блюда данного региона клиентам своего ресторана и почему;
- напишите отзыв о кулинарном туре/статью для сайта института;
- выполните индивидуальный/групповой проект по теме «Традиционная кухня Шотландии/Японии/Ломбардии и т.п.».

При отборе релевантного обучающего контента полезно знать, что в период самоизоляции многие знаменитые отели на своих сайтах стали предлагать не только 3D-туры по своему номерному фонду и

общественным зонам, конкурсы и онлайн концерты, но и виртуальные экскурсии по своим ресторанам и мастер-классы шеф-поваров по приготовлению определенных блюд.

Как один из вариантов заключительного задания при совершении виртуальных экскурсий и туров студентам предлагается создать собственную интерактивную экскурсию/тур. Это уже серьезная исследовательская междисциплинарная деятельность, как правило - групповой проект со студентами старших курсов, так как выполнение задания подобного уровня сложности, в том числе языковой, предполагает высокую индивидуальную и коллективную ответственность, сформировавшийся словарь профессиональной лексики.

Выводы. Таким образом, мы видим, что используя онлайн экскурсии и виртуальные туры как форму организации самостоятельной работы студентов, что особенно актуально в данный период вынужденной самоизоляции, преподаватель иностранного языка должен быть готов к оперативной актуализации учебного плана и мониторингу контента релевантных интернет-ресурсов, предоставляющих возможности совершать подобные экскурсии и туры со студентами, изучающими иностранный язык.

Итак, использование виртуальных экскурсий на занятиях иностранным языком значительно способствует повышению мотивации к изучению языка, расширяет социокультурные знания, способствует развитию межпредметных связей в обучении и несомненно развивает навыки иноязычного профессионального общения. Виртуальная экскурсия может являться уникальным инновационным методом обучения иностранному языку, а также быть информационной и технической поддержкой в процессе преподавательской деятельности.

Литература:

1. Александрова Е.В. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы // Литература в школе. - 2010. - № 10. - С. 22-24
2. Варасва Н.В. Мотивационные аспекты учебной и производственной практики студентов // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития Сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2019. С. 9-12.
3. Грибанова, К.Е. Возможности использования виртуальных экскурсий в профильной ориентации учащихся. - Профильная школа. - 2009. - № 3. - С. 9-16.
4. Дашкова Е.В. Особенности организации экскурсий для современных школьников / Е.В. Дашкова, Е.Б. Ивушкина // Педагогика и современность. 2014. Том 1, № 11. С. 60.
5. Деревякина А.В. Виртуальная экскурсия как инновационная форма практико-ориентированного обучения иностранным языкам бакалавров туризма. - Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Ред. Кол.: М.М. Безруких, В.А. Болотова, А.С. Глебова и др. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
7. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3-10.
8. Репьев Ю.Г. Интерактивное самообучение. М.: Логос, 2004. 248 с.
9. Юленков С.Е., Котельникова С.В., Касаткин А.С. Современные виртуальные экскурсии и средства разработки виртуальных экскурсий в музейной деятельности // Решетневские чтения. 2016. Т. 2. С. 239-240.
10. <https://vogue.ua/article/culture/art/chem-zanyatsya-vo-vremya-karantina-5-samyh-interesnyh-virtualnyh-muzeev.html>

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, заместитель начальника кафедры

социально-экономических и гуманитарных дисциплин Смирнова Лада Ярославовна

Московский областной филиал Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (г. Руза);

старший преподаватель кафедры деятельности органов

внутренних дел в особых условиях Шамаев Артур Мурадинович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГКОУ

ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик)

ДИСТАНЦИОННАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ (ОБУЧЕНИЯ) СЛУШАТЕЛЕЙ, ВПЕРВЫЕ ПРИНИМАЕМЫХ НА СЛУЖБУ В ОРГАНЫ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. Статья посвящена возможности осуществления в дистанционной форме профессиональной подготовки (обучения) слушателей в образовательной системе МВД России, по причине приостановления очного обучения, вследствие распространения пандемии COVID-19. Такая необходимость возникла внезапно и, несмотря на наличие некоторого опыта и технической подготовленности, приобретенных в процессе осуществления повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов по некоторым должностным категориям, целесообразность и эффективность обучения слушателей первоначальной подготовки отдаленно вызывает некоторые сомнения. Преобразования затронувшие и образовательную систему, изменили вектор обучения в сторону увеличения практической направленности путем увеличения занятий проводимых в форме тактических учений и практических занятий. Авторы анализируют положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения и не исключая его использование в дальнейшем, предлагают предпринять меры по возвращению в кратчайшие сроки к очной форме обучения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка (обучение), дистанционная форма обучения, органы внутренних дел, преподаватель, образовательная система.

Annotation. The article is devoted to the possibility of remote professional training (training) of students in the educational system of the Ministry of internal Affairs of Russia, due to the suspension of full-time training, due to the spread of the COVID-19 pandemic. This need arose suddenly and, despite the presence of some experience and technical training acquired in the process of training law enforcement officers in certain official categories, the feasibility and effectiveness of training participants in the initial training remotely raises some doubts. Changes in the

Department that also affected the educational system have changed the vector of training in the direction of increasing the practical orientation by increasing the number of classes held in the form of tactical exercises and practical classes. The authors analyze the positive and negative aspects of distance learning and, without excluding its use in the future, suggest taking measures to return to full-time education as soon as possible.

Keywords: professional training, distance learning, internal Affairs agencies, teacher, educational system.

Введение. Ситуация сложившаяся в настоящее время вследствие пандемии COVID-19 и последовавших за ней ограничительных и запрещающих мер, предопределила нетипичные, казусные ситуации во всех сферах деятельности не только государства, а жизни обычного человека. Обстоятельства поставили перед обществом трудноразрешимые вопросы, в том числе и в образовательной сфере нашего государства в целом, и в том числе в системе профессиональной подготовки (обучения) министерства внутренних дел Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. Реформы, проведенные с целью повышения эффективности работы всех структурных подразделений в министерства внутренних дел Российской Федерации в 2011 году, коснулись в том числе и образовательных учреждений ведомства. Именно с этой целью было сокращено количество вузов в системе МВД с соответствующим укрупнением оставшихся и расширением перечня образовательных специальностей. Преобразования коснулись и так называемых учебных центров, а именно учебных заведений осуществляющих профессиональную подготовку (обучение) сотрудников полиции впервые принимаемых на службу на базе среднего и высшего образования. Полномочия таких центров были переданы сохранившим свое существование в структуре ведомства вузам, а также нескольким крупным центрам, которые должны были осуществлять первоначальную подготовку (обучение) сотрудников принимаемых на службу не только в пределах субъекта РФ, а во всем регионе в пределах федерального округа [10, с. 268]. При этом первоочередной задачей ставилось ужесточение отбора и контроля прохождения профессионального обучения (подготовки) принимаемых на службу кандидатов для обеспечения вышеуказанной цели по повышению эффективности работы системы правоохранительных органов. Для этого были разработаны новые рабочие учебные программы, основной особенностью которых было повышение практической направленности обучения для подготовки новых сотрудников к выполнению задач сопряженных с возможным применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия [8, с. 37]. В настоящее время можно утверждать, что, несмотря на некоторые вопросы, которые периодически возникают в организации профессионального обучения (подготовки), преобразования в данном направлении дали необходимый эффект, в том числе за счет того, что какая-то часть слушателей не смогла пройти обучение, как не освоившие программу обучение в полном объеме, так и по иным причинам, в том числе дисциплинарного характера [4, с. 211].

При этом на начальном этапе возникло много вопросов. Увеличение количества учебных часов, отводимых согласно новым рабочим учебным программам на усвоение курса первоначальной подготовки, повлекло за собой необходимость в наборе преподавателей по узким специальностям, увеличение штата профессорско-преподавательского состава, расширение аудиторного фонда и необходимость в создании учебных полигонов, спортивных сооружений и тиров для проведения практических занятий и учений в условиях максимально приближенных к тем которые могут возникнуть в повседневной деятельности сотрудников органов внутренних дел при выполнении оперативно-служебных задач [6, с. 23].

Признавая успешность проведенных реформ, необходимо заметить, что не была решена основная проблема, касающаяся нехватки сотрудников в территориальных органах МВД России. Наличие вакантных должностей, при отсутствии необходимого количества соответствующих кандидатов провоцирует ситуацию, когда действующие сотрудники должны выполнять больший объем оперативно-служебных задач в условиях ненормированного рабочего дня, в том числе за счет личного времени. Такая нагрузка помимо прочего сказывается на качестве выполняемой работы. Именно поэтому руководители подразделений, принимая нового кандидата, желают, чтобы он приступил к выполнению должностных обязанностей в максимально короткие сроки. Срок профессионального обучения (подготовки) сотрудников вновь принимаемых на службу в органы внутренних дел в зависимости от имеющегося у слушателя образования варьируется в пределах от трех до шести месяцев. В этот период сотрудник не имеет возможности выполнять свои непосредственные обязанности по должности в силу занятости в учебном процессе. Именно поэтому периодически возникают предложения о предоставлении возможности по прохождению первоначальной подготовки (обучения) дистанционно либо по заочной форме обучения [5, с. 278]. Следует отметить, что в последние годы в образовательную систему ведомства было внедрено дистанционное обучение слушателей дополнительного образования - повышения квалификации, по различным программам [11, с. 462]. Несмотря на высказываемые различные мнения, можно признать этот опыт положительным. В данном случае, помимо экономической составляющей, также создаются условия для того чтобы слушатель в период обучения мог выполнять какую-то часть своих должностных обязанностей, поскольку на время прохождения курсов повышения квалификации ему не нужно покидать постоянное место своей дислокации. Наличие некоторого профессионального опыта и образования позволяют сотруднику полиции в полном объеме освоить необходимый курс дополнительного обучения дистанционно.

Однако хотелось бы заметить, что полный перевод повышения квалификации сотрудников в системе министерства внутренних дел Российской Федерации на отдаленное прохождение не представляется возможным. Есть категории должностных категорий, прохождение по которым таких курсов без присутствия обучающегося невозможно. В большей мере это касается дополнительного профессионального образования касающегося сотрудников специальных подразделений правоохранительных органов, а также оперативных уполномоченных различных подразделений. В части первых, это связано с тем, что основные навыки и умения которые они должны приобрести в ходе повышения квалификации отрабатываются в ходе практических занятий на полигонах и в процессе тактических учений, в том числе с использованием огнестрельного оружия, специальных средств и снаряжения современной модификации, недавно поступивших на вооружение в правоохранительные органы. Касаемо же, оперативных сотрудников, важно, что основные оперативно-служебные задачи, стоящие перед ними в повседневной деятельности, а равно и способы и методы их осуществления являются информацией ограниченного распространения. По этой причине необходимо минимизировать передачу такой информации дистанционно, несмотря на наличие защищенных от внешнего проникновения каналов [9, с. 313]. В системе МВД России есть целый ряд

категорий курсов повышения квалификации (снайпер, пулеметчик, взрывотехник, горно-высотная подготовка, беспарашютного десантирование с вертолета различными способами, инспектор инспекторско-досмотрового комплекса и т.д.), прохождение обучения в дистанционной форме по которым категорически исключено [1, с. 11].

Также следует отметить, что опрос сотрудников правоохранительных органов, проходивших обучение на курсах повышения квалификации показал, что одним из положительных моментов они называют обмен в ходе учебы практическим опытом и наработками между обучающимися, прибывшими из различных регионов и субъектов Российской Федерации [2, с. 111].

В системе министерства внутренних дел также регламентирована возможность прохождения профессионального обучения (подготовки) в заочной форме. Однако в процентном соотношении ее доля, в общем, незначительна. Основным недостатком такой формы обучения слушатели обозначают сложность в осваивании учебного материала одновременно с выполнением своих должностных обязанностей, от которых они редко освобождаются по причине вышеуказанного кадрового дефицита особенно в территориальных органах внутренних дел [7, с. 261].

Несколько иначе обстоит ситуация с возможностью дистанционного обучения слушателей первоначальной подготовки. Данный вопрос также ранее обозначался и особенно актуальным стал с марта 2020 года, когда по причине распространения пандемии COVID-19 очное обучение в образовательных учреждениях ведомства было приостановлено. Именно в этот момент встал вопрос о возможности обучения слушателей удаленно. При этом по причине положительного эксперимента дистанционного дополнительного профессионального образования, техническое обеспечение и некоторый успешный опыт в данном процессе изначально уже имелись. Однако касаясь именно организации и осуществления профессионального обучения (подготовки) в дистанционной форме возникли некоторые сложности. Как указывалось выше, основной задачей такого обучения является подготовка слушателей к действиям в условиях возможного применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. Основным объемом занятий по дисциплинам – физическая подготовка, огневая подготовка, тактико-специальная подготовка, специальная техника в ОВД должен проходить в форме практических занятий либо учений. При этом большинство занятий должны проводиться в составе группы с целью отработки коллективных действий сотрудников в составе подразделения. Особый уклон следует делать на обеспечение личной и коллективной безопасности при осуществлении оперативно-боевых задач в особых условиях [3, с. 15]. Проведение таких занятий дистанционно довольно затруднительно, недостаточно эффективно и трудноосуществимо [12, с. 142]. Несмотря на то, что в каждом территориальном органе имеются работники в обязанности которых входит проведение занятий по физической, огневой и профессиональной подготовке, нужно признать, что они по своей сути не являются педагогами и их основной задачей является поддержание навыков и умений, уже имеющихся у действующего сотрудника, а также разъяснение возможных изменений и дополнений в регламентирующих это направление ведомственных приказах. Основным объемом знаний, навыков и умений сотрудник полиции должен приобрести в процессе профессиональной подготовки (обучения) путем непосредственного участия в практических занятиях и тактических учениях, для проведения которых требуются соответствующие условия, должный контроль, наличие определенного количества участников, его техническое обеспечение, в том числе и необходимыми специальными средствами, огнестрельным оружием и боеприпасами к ним [13, с. 168]. Следует признать, что необходимость в осуществлении первоначальной подготовки (обучения) дистанционно возникла достаточно неожиданно из-за внешних факторов и в данный момент требует соответствующего изучения, проработки и анализа приобретенного опыта. Конечно же, нельзя категорически отрицать возможность дистанционного обучения, однако этот процесс должен быть организован в должной мере во всех аспектах его осуществления, чтобы слушатели, проходящие первоначальную подготовку (обучение) в такой форме, могли приобрести необходимый объем навыков, знаний и умений в полном объеме. Соблюдая эти условия при создании эффективной системы дистанционного обучения, в последующем возможно осуществление обучения слушателей без отвлечения от места работы, что позволит наложить на них выполнение какого-то объема должностных обязанностей. Помимо этого, одной из положительных характеристик данной формы обучения является существенная финансовая экономия денежных средств в части отсутствия необходимости в присутствии слушателей вне места дислокации по месту обучения.

Выводы. В конце хотелось бы заметить, что вопрос о самой возможности осуществления профессиональной подготовки (обучения) в дистанционной форме возник внезапно вследствие сложившейся пандемийной обстановки, когда приходится принимать в какой-то мере поспешные решения, что дается достаточно нелегко. Большинство прогнозов в части пандемии COVID-19 оптимистичны и, несмотря на приобретенный опыт, следует признать, что основные цели профессиональной подготовки (обучения) могут быть максимально эффективно достигнуты только при осуществлении проверенного временем обучения в очной форме, к чему необходимо вернуться в максимально короткие сроки [14, с. 30].

Вопрос о возможности и целесообразности дистанционного обучения в сложившейся ситуации возник не только в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации, а во всей образовательной системе нашего государства в целом. Озабоченность этим вопросом в различных формах выражают как педагоги, профессорско-преподавательский состав, учебно-методические подразделения учебных заведений, так и сами обучающиеся и их родители, начиная с начальных классов средних школ и заканчивая вузами. Подвести итог по обозначенной теме хотелось бы словами председателя Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации Матвиенко В.И., которая на частые обращения заявила: «Тема полного перехода на дистанционный формат обучения не обсуждается, так как полностью заменить им очное обучение невозможно. Это временная вынужденная, но обязательная мера [переход на дистанционное обучение из-за пандемии – прим. автора]. Хочу успокоить всех родителей, хочу вас заверить, что эта тема вообще не обсуждается. Заменить очное стационарное образование дистанционным обучением, поверьте, это невозможно, это недопустимо. И никогда никто подобных решений не будет принимать и не планируется принимать. Это очень важный, базовый принцип нашей российской школы [очная форма обучения – прим. автора]. Важный не только с точки зрения качества и эффективности обучения, но и с точки зрения социализации детей и молодежи» [15].

Литература:

1. Аккаева Х.А. Методика организации учебного процесса по программам повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел, командированных во временной оперативной группировке органов внутренних дел и подразделений МВД России для выполнения задач полиции, в том числе с применением рентгеновских установок для досмотра багажа и товаров // В сборнике: Криминалистика - наука без границ: традиции и новации / Материалы ежегодной всероссийской научно-практической конференции. Составитель О.С. Лейнова. 2019. С. 8-13.
2. Ашхотова Л.А. Направленность повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел на развитие их коммуникативной мобильности // Научный альманах. 2019. № 11-1 (61). С. 109-112.
3. Гедугошев Р.Р., Шамаев А.М. Огневая подготовка в системе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел // В сборнике: Педагогика, психология и образование: вызовы и перспективы / сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2019. С. 14-16.
4. Геляхова Л.А., Машекуашева М.Х. Некоторые компоненты профессионально-психологической подготовки личного состава ОВД // В сборнике: Научное и образовательное пространство: перспективы развития / Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. 2016. С. 210-211.
5. Жуков А.З. Педагогическая техника в организации учебного процесса образовательных организаций МВД России // Евразийский юридический журнал. 2018. № 2 (117). С. 278-279.
6. Иванов А.К., Хараев А.А. Обучение молодых сотрудников огневой подготовке в органах внутренних дел Российской Федерации в системе профессиональной подготовки // В книге: Актуальные вопросы огневой подготовки сотрудников правоохранительных органов / Сборник материалов межведомственной конференции. Главный редактор О.П. Грибунов. 2019. С. 21-25.
7. Коркмазов А.В. Инновационные средства организации в проблеме психолого-педагогической готовности к управлению самостоятельной работой слушателя // Евразийский юридический журнал. 2017. № 7 (110). С. 261-262.
8. Люев Т.Х., Шамаев А.М. Значение тактико-специальной подготовки в профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел // В сборнике: Педагогика, психология и образование: вызовы и перспективы / сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2019. С. 36-38.
9. Отаров А.А., Гаужаева В.А. Организация учебных занятий с использованием интерактивных методов при подготовке курсантов, обучающихся по узкой специализации «Предварительное следствие в органах внутренних дел» // Пробелы в российском законодательстве. 2018. № 6. С. 312-314.
10. Тарчоков Б.А. К вопросу о профессиональном обучении сотрудников, как эффективном направлении кадрового обеспечения органов внутренних дел // Социально-политические науки. 2018. № 5. С. 267-269.
11. Темняков Д.А. Проблемы профессионального образования сотрудников органов внутренних дел // В сборнике: Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы. Сборник научных трудов Международной конференции, посвященной празднованию 15-летия Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя. 2017. С. 460-463.
12. Темняков Д.А. Критерии педагогической эффективности использования технических средств обучения в образовательных учреждениях МВД России // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4-1. С. 138-146.
13. Шамаев А.М. К вопросу о целесообразности выдачи табельного оружия сотрудникам органов внутренних дел на постоянное ношение // В сборнике: НАУКА 21 ВЕКА: ОТКРЫТИЯ, ИННОВАЦИИ, ТЕХНОЛОГИИ / сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. 2016. С. 167-169.
14. Ярычев Н.У., Нагоева М.А. Совершенствование методов образования в высших учебных заведениях // Мир науки. 2017. Т. 5. № 4. С. 30.
15. <https://tass.ru/obschestvo/8345061> (дата обращения 05.05.2020 года)

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Соколова Наталья Игоревна

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (г. Москва)

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОТКРЫТЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности применения открытых электронных ресурсов в процессе обучения иностранному языку. Показан потенциал использования информационных коммуникативных технологий с широким использованием Интернета, его эффективность в преподавании иностранного языка, а также роль преподавателя при смешанном обучении.

Ключевые слова: открытые электронные ресурсы, информационно – коммуникационные технологии, смешанное обучение, обучение иностранному языку.

Annotation. This article discusses the features of using open electronic resources in the process of teaching a foreign language. The potential of using information and communication technologies with a wide use of the Internet, its effectiveness in teaching a foreign language, as well as the role of the teacher in mixed learning is shown.

Keywords: open electronic resources, information and communication technologies, mixed learning, foreign language teaching.

Введение. На все стороны нашей современной жизни существенным образом влияет технический прогресс. Компьютер активно проникает во все области человеческой деятельности, что обусловлено изменением запросов социума и внутренними потребностями системы образования.

Использование информационно – коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании резко возросло за последние десятилетия. Компьютеры стали доступными для изучения языка в начале 1980-х годов, когда стали появляться недорогие персональные компьютеры, однако, роль ИКТ в преподавании языка остается актуальным вопросом и по сей день [1].

Такие зарубежные ученые, как М. Коул и П. Гриффин в своем исследовании приходят к двум абсолютно контрастным выводам в отношении теории обучения и информационных технологий:

1) компьютер является агентом, действующим как «партнер в диалоге». Согласно этой точке зрения, обучение посредством ИКТ может осуществляться параллельно традиционной системе отношений студентов и преподавателей, но последние заменяются компьютерами. Большим преимуществом этого сотрудничества является то, что компьютеры предоставляют студентам резервы информации и дают им индивидуальное руководство в обучении;

2) компьютер как «среда» не заменяет преподавателя, а реорганизует его сотрудничество со студентами. Это мнение подчеркивает, что, хотя компьютеры и предлагают новые возможности в преподавании и обучении иностранному языку, преподаватели всегда будут играть важную роль в процессе обучения. В электронной среде студенты с удовольствием открывают и приобретают новые знания простым способом, но им всегда понадобятся помощь и рекомендации преподавателей [19].

Согласно мнению В. Кука, заслуженного профессора прикладной лингвистики, разнообразное использование компьютеров, связанных с обучением иностранному языку, можно разделить на четыре основные категории:

- администрирование, например, в управлении тестированием;
- проверка и оценивание знаний обучающихся;
- помощь при возникновении трудностей;
- компонент прямого обучения [16].

К. Китао также исследовал области применения компьютеров в обучении и разработал три основные категории их использования:

- компьютер как учебный инструмент;
- компьютер как ресурс преподавателя;
- компьютер как инструмент управления [21].

Оба подхода подразумевают, что роль компьютеров в образовании возрастает, и они становятся важными помощниками как для студентов, так и для преподавателей.

Изложение основного материала статьи. Использование ИКТ в образовательном процессе способствует повышению качества подготовки специалистов и активизации роли самостоятельной работы студентов. Именно компьютеры существенно расширяют диапазон возможностей, как для изучения, так и для преподавания иностранного языка [7]. Компьютеры, используемые правильным образом, делают обучение языку очень эффективным. Впечатляющим примером этого считается Интернет, который является относительно новой областью в образовании, поскольку он предлагает новые возможности для обучения английскому языку с помощью электронных ресурсов. По мнению О.Г. Хомерики, являясь наиболее глобальной, оперативной и интерактивной информационной средой, Интернет становится не только источником учебной информации, но и важным средством и условием обучения [15].

Интернет — это инструмент, который обладает большим потенциалом в обучении иностранным языкам, однако, его эффективность на практике во многом зависит от того, как он используется педагогами и студентами [4].

Самостоятельная работа студентов по иностранному языку играет большую роль, для нее отводится примерно половина академических часов. Предполагается, что студент работает самостоятельно без помощи преподавателя. Разумеется, не все учащиеся извлекают пользу из подобной работы. Кроме того, знания языка могут быть низкими. К тому же современный высококвалифицированный специалист должен уметь сочетать глубокую профессиональную подготовку с высоким уровнем владения иностранным языком и компьютерной грамотностью [12]. Учитывая эти факты, преподаватель должен, по крайней мере, за первый год обучения дать студентам краткий курс повторения школьной программы и затем перейти к материалу профессиональной направленности, формируя, таким образом, профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию [17].

Обучение иностранному языку посредством Интернет среды охватывает широкий спектр деятельности, включающий непосредственно изучение языка, оптимальное сочетание очных и дистанционных методов обучения и онлайн обучение [5]. Весь этот процесс происходит с использованием информационно-коммуникационных технологий. Электронное обучение — это индивидуализированный процесс передачи и овладения знаниями и умениями, который происходит путем виртуального взаимодействия студентов и преподавателя при помощи новейших ИКТ. Такой способ обучения может включать использование Интернет-ресурсов для подачи материала синхронным и асинхронным путем [4].

Сегодня студенты имеют неограниченный доступ к различным образовательным материалам (профессиональные документы, карты, видео, электронные книги, фотографии) благодаря различным электронным образовательным ресурсам. Под открытыми электронными ресурсами (ОЭР) мы, вслед за В.А. Красильниковой, понимаем совокупность информации, представленной в электронном виде и открытом доступе [6].

Такие ресурсы могут включать в себя платформы для виртуального обучения, научно – исследовательские программы и другие технологии, например, на базе социальных сетей. Это позволяет выйти за рамки традиционных методов обучения и повысить информационную насыщенность заданий, дополняя и углубляя их содержание, добавляя учебной работе проблемный, творческий и исследовательский характер, а также индивидуализируя процесс обучения и способствуя самостоятельной деятельности студентов [10].

Мы считаем, что преподаватель как участник образовательного процесса должен быть ответственным, прежде всего за отбор, организацию и предоставление актуальных материалов и технологий для студентов.

Большей результативности обучения можно достичь путем внедрения смешанного обучения. Л.А. Артамонова определяет смешанное обучение как сочетание традиционных методов обучения и дистанционных технологий. Такой вид обучения предполагает экономию времени, а также интерактивность и доступность обучения [3]. Авторы научных трудов и публикаций по данной теме подчеркивают, что у

подобного обучения огромный потенциал, так как оно дает возможность интеграции инновационных технологических средств с лучшими традиционными методами обучения иностранному языку в техническом вузе [9, 11, 16, 18].

Современные электронные ресурсы являются эффективным средством обучения, которое облегчает усвоение знаний, делает обучение более интерактивным, коммуникативно-направленным, интересным, наглядным и индивидуальным [18].

Не менее очевиден также и тот факт, что современное и качественное обучение – это сочетание различных его форм, в нашем случае очного и дистанционного обучения. Таким образом, мы получаем смешанную модель обучения, то есть традиционную форму с применением элементов дистанционного обучения, способствующих лучшему усвоению дисциплины [8].

По мнению А.Н. Утехиной смешанное обучение должно быть направлено на достижение следующих педагогических целей:

1) Подготовка студентов к самостоятельной деятельности, развивая следующие навыки:

- конструктивное, алгоритмическое и творческое мышление;
- коммуникативные навыки на базе групповых проектов;
- способность находить решения в смоделированных ситуациях;
- навыки научной работы;
- обработка информации и информационная культура.

2) Развитие профессиональных навыков у будущих специалистов:

- подготовка студентов к работе с информационными технологиями;
- подготовка специалистов к самостоятельному непрерывному обучению посредством использования

электронных ресурсов.

3) Активизация всех уровней образовательного процесса:

- повышение эффективности и качества обучения при помощи применения сети Интернет;
- вовлечение студентов в когнитивную деятельность [14].

Для того чтобы преподаватели иностранного языка смогли без проблем выбрать наиболее релевантные электронные ресурсы среди бескрайнего множества, были разработаны критерии оценки электронных ресурсов. Д. Истмен относит к ним цель, точность, актуальность, возможности и дизайн [18].

1) Цель. Люди, которые пользуются Интернетом, имеют диапазон интересов совершенно отличный друг от друга, и электронные ресурсы должны соответствовать всем требованиям. Значительное количество сайтов являются коммерческими, целью которых является продажа услуги. Другой тип служит образовательным целям. Среди них есть шлюзовые узлы, которые состоят только из ссылок на другие сайты. Веб-сайты можно также классифицировать в соответствии с их целевой аудиторией, например, детьми, подростками или взрослыми.

2) Точность. Точность является особенно важной характеристикой при отборе образовательных электронных ресурсов. Это относится как к содержанию, так и к грамматике страницы. Хотя орфографические проверки становятся широко распространенными, некоторые веб-страницы изобилуют орфографическими ошибками. Причиной этого может быть то, что большинство текстов набираются людьми, которые не являются профессиональными машинистами. Однако плохое редактирование может указывать на недостаточное внимание к деталям и предвещает ненадежность страниц.

3) Актуальность. Каждый электронный ресурс должен указывать, когда он был впервые создан и обновлен. Однако лишь немногие разработчики делают это особенно важно знать, как часто эти страницы обновляются, когда информация становится быстро устаревшей, например новостные и информационные сайты. Дату размещения материала в Интернете, как правило, можно найти в нижней части страницы, рядом с именем автора и оператора. Имея эту информацию, можно решить, стоит ли использовать данный ресурс.

4) Возможности. Данный критерий связан с тем, какие инструменты и сколько информации предоставляет электронный ресурс. Трудно судить об этом, просто просматривая стартовую страницу сайта. Большое количество страниц содержат ссылки на сторонние сайты, ведущие через цепочку страниц. Также существуют сайты, которые организованы по кольцевому принципу, то есть из любого места можно вернуться на начальную страницу.

5) Дизайн. Говоря о дизайне, нужно отметить, что образовательные электронные ресурсы должны соответствовать основным принципам. Текст должен быть легко читаемым, а данные должны быстро передаваться на компьютеры, то есть сайты не должны быть перегружены мультимедиа, требующими времени для загрузки. К тому же простая навигация между страницами сайта также является важным требованием [20].

Полагаясь на критерии оценки эффективности, можно сформулировать ряд преимуществ использования ОЭР:

- интерактивность, то есть взаимодействие студентов с электронными ресурсами и друг с другом посредством ИКТ;
- экономия времени при обучении посредством Интернет – ресурсов, например, при выполнении заданий с аудио, видео, автоматизированных тестов;
- актуальность содержания благодаря использованию обновляемых электронных ресурсов для поиска материалов;
- активизация всех информационных каналов (использование видео, аудио, гипертекстов, визуализации), то есть использование всех видов наглядности;
- повышение концентрации внимания студентов [20].

Одним из главных достоинств является возможность мультимедийного представления информации. Образовательный процесс становится интерактивным, и это позволяет эффективнее усваивать новый материал. К тому же разнообразное представление информации дает возможность усваивать представленный материал самостоятельно, что, в свою очередь, способствует активизации познавательной деятельности и формированию инновационного мышления [7].

Под инновационным мышлением мы, вслед за Л.Н. Соколовой, понимаем способность к постоянному обновлению теоретических знаний, умению применить их в практической профессиональной деятельности [8].

Однако можно выделить и существенные недостатки использования электронных ресурсов. Существует риск информационного перенасыщения и технологизация учебного процесса, которые могут привести к разрушению целостности личности [11]. Постоянная работа в интернете, в свою очередь, способствует возникновению проблемы информационной безопасности личности. Также существует риск возникновения дополнительной когнитивной нагрузки. Под когнитивной нагрузкой принято понимать количество мыслительной памяти, необходимой пользователю для достижения цели [2].

По мнению И.Г. Захаровой, работа с взаимосвязанными Интернет-страницами предполагает выполнение параллельного ряда действий. Во-первых, студентам приходится усваивать прочитанный материал, а, во-вторых, держать в памяти логическую цепочку суждений при переходе от одной гиперссылки к другой [5]. Когнитивная нагрузка возникает в результате неверного структурирования информации, что влечет неблагоприятные последствия, в результате которых пользователь может отклониться от образовательной траектории.

Если раньше единственным источником знаний для студентов считался преподаватель, то сейчас обучающиеся должны самостоятельно добывать информацию, а преподаватель обязан помогать, мотивировать и координировать их в рамках этого процесса. Кроме того, преподаватели выступают в качестве менеджеров, поскольку они должны заранее планировать и организовывать работу студентов [21].

Выводы. Проанализировав всё вышесказанное, можем сделать вывод о том, что применение ИКТ это, в первую очередь, современный метод обучения иностранному языку, и без грамотной организации и работы преподавателя, прогресса в обучении иностранному языку едва ли можно добиться.

Литература:

1. Абубакирова Н.П. Использование Интернета и локальной компьютерной сети при организации внеаудиторной самостоятельной работы / Н.П. Абубакирова, А.А. Тельнова // Разноуровневая подготовка по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей. – Москва, 2006. – С. 111-118.
2. Андреев А.А. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / А.А. Андреев. – Москва: Моск. международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2014. – 264 с.
3. Артамонова Л.А. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов / Л.А. Артамонова [и др.]. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 2 (1). – С. 28-33.
4. Есенина Н.Е. Обзор электронных образовательных и информационных ресурсов для обучения иностранному языку / Н.Е. Есенина // Информатика и образование. – 2006. – № 12. – С. 103-106
5. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие / И.Г. Захарова. – Москва: Академия, 2017. – 192 с.
6. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб. пособие / В.А. Красильникова. – Оренбург: Дом Педагогики, 2016. – 235 с.
7. Панюкова С.В. Использование Информационных и коммуникационных технологий в образовании: учеб. пособие / С.В. Панюкова. – Москва: Академия, 2013. – 224 с.
8. Соколова Л.Н. Значение ИКТ для обучения иностранному языку // Автоматизация обучения 2009: сб. науч. ст. – Липецк, 2009. – С. 66-67.
9. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология / А.В. Соловов. – Самара: Новая техника, 2006. – 462 с.
10. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика / П.В. Сысоев. – Москва: Глосса-Пресс, 2012. – 252 с.
11. Титова С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков / С.В. Титова. – Москва: Изд-во МГУ, 2003. – 267 с.
12. Тупичкина Е.А. Виды самостоятельных работ в условиях развивающегося обучения / Е.А. Тупичкина, И.В. Крючкова // Начальная школа. – 1996. - № 5. – С. 10-13.
13. Усачева А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в учебном процессе современного вуза / А.В. Усачева // Известия Уральского федерального университета. – 2012. – № 1 (98). – С. 159-164.
14. Утехина А.Н. Проектирование автономного образовательного пространства самостоятельного овладения языковыми знаниями // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2009. – С. 240-248.
15. Хомерики О.Г. Образование, наука, культура в глобальном информационном пространстве / О.Г. Хомерики. – Москва: Перспектива, 2008. – 380 с.
16. Cook V.J. Bridging the Gap between Computers and Language Teaching / V.J. Cook. – New York: The British Council and Pergamon Press, 2005. – 122 p.
17. Dudeney G. How to teach English with Technology / G. Dudeney, N. Hockly. – Harlow: Pearson Education Limited, 2007. – 192 p.
18. Eastment D. Quality Sites on the World Wide Web. Where are the Good Web Pages? / D. Eastment // Modern English Teaching. – 2008. – № 5. – P. 68-78.
19. Griffin P. New technologies, basic skills, and the underside of education: What's to be done? / P. Griffin, M. Cole // Language literacy and culture: Issue of society and schooling. – 2007. – № 7. – P. 110-131.
20. Harecker G. Computer-based Language Learning with Interactive Web Exercises / G. Harecker, A. Lehner-Wieternik // ICT for Language Learning : conference proceedings. – Florence, 2011. – P. 5-10.
21. Kitao K. Using Technology for Language Teaching / K. Kitao, S. Kitao. – Tokyo: Yohan Shuppan, 2001. – 214 p.

УДК 378

преподаватель Соловьева Светлана Николаевна

Гжелский государственный университет (п. Электроизолатор)

ИНТЕГРАЦИЯ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ГЖЕЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРИОБЩЕНИИ СТУДЕНТОВ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РОССИИ

Аннотация. В данной статье актуализируется роль музейной педагогики и образовательного пространства, отношение в становлении и развитии студента как личности; показаны возможности социально-педагогического тренинга в становлении будущей профессии.

Ключевые слова: музейная педагогика, интеграция, анимация, творческие проекты студентов, историческая реконструкция, интерактивная игра.

Annotation. This article updates the role of museum pedagogy and educational space, attitudes in the formation and development of a student as a person; The possibilities of social and pedagogical training in the training of the future profession are shown.

Keywords: museum pedagogy, integration, animation, creative projects of students, historical reconstruction, interactive game.

Введение. Патриотическое воспитание и гражданское становление студентов в современных условиях приобретают особую актуальность и значимость. Важной задачей, стоящей перед образованием XXI века, является развитие у студентов эстетических вкусов, умение понимать, ценить красоту окружающей действительности, способствовать формированию всесторонне развитой, социально-адаптивной личности. Исследуя и диагностируя учебную деятельность студентов, важно отметить, какова целостность этой деятельности, направленная на интеграцию деятельности музеев и образовательной организации.

Идея интеграции стала предметом интенсивных теоретических и практических исследований в связи с начавшимися процессами дифференциации в обучении.

Изложение основного материала статьи. В деятельности школьных, сузовских, вузовских музеев, за последние годы, происходят изменения, которые связаны с их активной социальной позицией. Музейно-педагогический процесс обеспечивает приобретение у студентов целого ряда умений и навыков. Особо надо отметить, что для студентов гуманитарных и творческих специальностей, музей является экспериментальной площадкой.

Музеи в образовательных учреждениях являются также ресурсом дополнительного образования и используются как дополнительный ресурс в изучении профессиональных дисциплин, элективных курсов, являются возможностью организации социально-значимой деятельности, развития гражданской инициативы, получения навыков в экскурсоведении, анимационной и музейной деятельности.

Музеи образовательного учреждения логически вписываются в общую систему образования, имеют все условия для осуществления связи, способствуют приобщению студентов к важнейшим духовно-нравственным ценностям [1, с. 23].

Интеграция образовательных, специальных дисциплин и музейной педагогики рассматривается как объединение в единое целое с целью создания у студентов целостной картины мира.

Целью интегративной деятельности является объединение усилий музея, классных руководителей, преподавателей, педагогов дополнительного образования по воспитанию молодого поколения на национальных, духовных, культурных традициях русского и других народов, проживающих рядом с нами [5-11].

Основанием интеграции служит:

– необходимость совместных усилий педагогов по формированию профессиональных умений и навыков студентов;

– общность тем разных предметов;

– сходство изучаемых объектов и явлений.

Смысл интеграции образовательных дисциплин и деятельности музея заключается в том, что календарно-тематические планы, планы деятельности музея реализуются в одном ключе.

Методической основой интеграции является формирование знаний по истории, краеведению, декоративно-прикладному искусству, народном творчестве.

С практической точки зрения, система интегративной деятельности предполагает усиление междисциплинарных связей, расширение сферы получаемой информации, подкрепление мотивации обучения.

Изучение таких предметов, как анимационная деятельность в экскурсиях получила распространение как поиск инноваций в результате развития конкуренции на рынке туристических услуг.

Выделяют следующие основные функции музейной анимации (табл. 1):

Ведущие функции музейной анимации

№	Функция	Её содержание и значение в музейной анимации
1.	адаптационная функция	позволяет перейти от повседневной обстановки к свободной, досуговой;
2.	информационная функция	позволяет получить новую информацию о стране, регионе, людях и т.д.;
3.	образовательная функция	позволяет приобрести и закрепить в результате ярких впечатлений новые знания об окружающем мире;
4.	компенсационная функция,	освобождает человека от физической и психической усталости повседневной жизни;
5.	стабилизирующая функция	создает положительные эмоции и стимулирующая психическую стабильность;
6.	совершенствующая функция	приносит интеллектуальное и физическое усовершенствование;
7.	рекламная функция	даст возможность через анимационные программы сделать гостя носителем рекламы о музее.

Одна из задач педагогики состоит в том, чтобы добиться максимального повышения эффективности целенаправленных воспитательных мероприятий. В этой связи, большую роль играет сам педагог, от морально-нравственных основ которого, уровня культуры, будет зависеть уровень воспитательных мероприятий [4].

Интеграция музейной педагогики и образовательного пространства в приобщении студентов к культурному наследию способствует выполнению поставленной цели, что подтверждается проводимыми интегрированными занятиями.

Мотивация студентов заключается в том, что они испытывают особый интерес к глубокому изучению обязательных дисциплин к самообразованию к расширению кругозора, к возможности работать коллективно в реальном музейном пространстве.

Конкретные примеры интегрированных междисциплинарных занятий в музее декоративно-прикладного искусства и народного творчества нашли свое отражение и получили широкий резонанс в Гжельском государственном университете. Студенты на отделении Сервис и туризм изучают предметы по экскурсионной и анимационной деятельности.

Проведенное занятие является ярким примером дидактической игры по ролям и отвечает всем ее обязательным характеристикам интегрированного занятия. Суть интегрированного занятия – объединить междисциплинарные знания студентов. Занятия данного рода позволяют студентам получать глубокие и многогранные знания о будущей профессии.

Использование на практике нестандартных занятий приводит к расширению возможностей синтеза знаний и формированию у студентов умений по использованию и перенесению области знаний в другую реальную плоскость, в частности, в музей. При этом мы ориентировались на опыт коллег из других вузов, особенно, располагающихся туристических зонах [3].

Такие условия стимулируют студентов, развивают необходимость системного подхода к объекту изучения, помогают научиться анализировать и сравнивать.

Методики улучшения процесса обучения вводятся различными научными направлениями, поэтому подобные разработки можно назвать серьезной предпосылкой для формирования нового мировоззрения в науке.

К достоинствам показательных занятий можно отнести тот факт, что студент максимально заинтересован, используя необычную форму обучения. В рамках показательного занятия студент и преподаватель работают над развитием творческого потенциала студента, а также над восполнением потребности в коммуникациях и формирования правильных идеалов.

При разработке и реализации проекта «Литературная россыпь», реализованную в музее Гжельского государственного университета студенты изучают музейные экспонаты, экспозиции по заданной теме и реализуют свои идеи в области проблемно-поисковой, экспериментальной и научно-исследовательской работы. Демонстрируя свои проекты условной публике, студенты накапливают опыт в анимационной и экскурсионной деятельности, отрабатывают актерское мастерство.

Преподаватель опираясь на свои знания и опыт старается не только научить своих студентов, но и пробудить в них фантазию, креативность, воспитать чувство патриотизма, а также развить способность по эмоциональному восприятию учебной программы.

Для достижения такой сложной цели педагоги прибегают к нестандартным формам проведения занятий. Благодаря появившемуся интересу молодое поколение получает серьезный стимул к получению новых знаний, изучения выбранной профессии мотивируются и начинают воспринимать не только колледж, но и музей, как источник знаний.

Анимационный потенциал является одним из наиболее перспективных секторов в разработке новых музейных проектов для написания выпускных квалификационных работ на отделении сервиса и туризма. Рассмотрим следующий пример: студентам колледжа отделения Сервис и туризм Гжельского государственного университета предложено на практических занятиях по дисциплине ПМ.03 «Предоставление туроператорских услуг» разработать проекты по истории Гжельского промысла. Для разработки музейных проектов студенты использовали теорию ранее изученных дисциплин по экскурсионной деятельности, истории родного края, организацию внутреннего туризма РФ.

Гжельский государственный университет является культурным центром своего региона. В университете проводится большая воспитательная работа со студентами, основанная на традициях региона [15; 16]

Изучив природное и культурное достояние Народно-художественного промысла Гжель, познакомились с трудами гжельских ученых А.А. Андреевой, Б.В. Илькевича, В.М. Логинова, В.В. Никонова, Р. Мусиной, Н.А. Мухиной и др., которые посвящены проблемам поиска путей и методов создания историко-культурного

фона для формирования региональной модели развития туризма, особенностям туристской инфраструктуры региона.

Гжель, с одной стороны, - это мощный индустриальный регион с заводами керамической промышленности; с другой стороны - это край с уникальной природой, многообразной и интересной культурой. Для территории Гжели характерно богатство лесных ресурсов, разнообразие флоры и фауны, которые позволяют в рекреационных зонах осваивать новый вид туризма.

Первым шагом создания анимационных проектов в музее декоративно-прикладного искусства стало написание сценариев. При этом использовались подходы работы с историческим текстом [12-14].

Второй шаг - проявление актёрского мастерства и режиссёрских способностей.

Третий шаг репетиция и апробирование.

Таким образом силами студентов колледжа Гжельского государственного университета, проявившим творческий подход к своим проектам, были реализованы следующие исторические реконструкции (таблица 2):

Таблица 2

Примеры исторических реконструкций, реализованных студентами колледжа Гжельского государственного университета

№	Примеры исторических реконструкций
1.	«М.В. Ломоносов на приеме у императрицы Елизаветы Петровны», речь в этой театрализованной, костюмированной сцене идет о использовании гжельских белых глин для получения российского фарфора.
2.	«Парцелиновых дел мастер», историческая реконструкция ,основанная на реальных событиях, в которых представлена картина- российский ученый Дмитрий Иванович Виноградов за лабораторными исследованиями и немецкий наёмный лжеученый Христофор Гунгер.
3.	«Гордость нации - Кузнецов», историческая реконструкция из жизни «короля российского фарфора», Гжельского жителя М.С. Кузнецова.
4.	«Гжельское чаепитие» - ролевая игра, гостеприимное угощение с использованием гжельского фольклора, байками, легендами, пословицами, поговорками, загадками.
5.	«В те далекие годы» - сценарий разработан по одноименному роману А.В. Перегудова. В сюжете представлена жизнь и деятельность гжельских фабрикантов.

Все вышеперечисленные проекты апробированы и вошли в экскурсию в Гжельском государственном университете, тем самым повысив рейтинг турпродукта в регионе и, бесспорно, вызывающие интерес у обучающихся студентов.

Гжель обладает огромным потенциалом для разработок актуальных студенческих проектов:

- влияние на судьбу населения царя Ивана Грозного;
- уникальность творческого этноса и менталитета Гжельского населения;
- изучения Гжельских глин М.В. Ломоносовым;
- вклад в науку Д.И. Виноградова;
- освоение новых керамических технологий династии заводчиков Кузнецовых и др.

Наряду с положительными факторам, студенты изучают и факторы, препятствующие более динамичному развитию туризма в регионе, к ним следует отнести недостаточно развитую инфраструктуру. слабое взаимодействие турфирм с учреждениями культуры и музеями г. Москвы и Московской области.

В заключение отметим, что в планировании и проведение организации занятий по спец дисциплинам как в теории, так и в практики ,необходимо учитывать полную реализацию, разработанных программ и проектов, что повышает самооценку студентов, их креативность и востребованность. В целом, решение проблемы развития анимационного потенциала видится в интеграции сфер образовательных и музейных [1, с. 112].

Выводы. Таким образом, одним из наиболее перспективных и динамично развивающихся видов в музеях является анимационные программы, которые в наибольшей степени способны удовлетворять духовные и познавательные потребности слушателя. В условиях современной действительности удовлетворение этих потребностей является мощным побудительным мотивом изучения музейной деятельности во всех её направлениях ,и частности анимации.

Литература:

1. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхрыстюк М.С., Гаджиева П.Д., Джюева А.Р., Дмитриев М.М., Дубинина Н.В., Дуйсекеева Н.Ж., Ерина И.А., Идрисова П.Г., Исаева Ж.К., Исалгинбаева К.К., Калиев Б.Н., Калкеева К.Р., Карабулатова И.С. и др. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ: коллективная монография / Москва, 2020.
2. Гаранин Н.И. Менеджмент туристской и гостиничной анимации / М.: Аспект Пресс, 2009. — 23 с.
3. Глузман А.В., Редькина Л.И., Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Педагогическое образование в республике Крым: опыт системного проектирования // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2014. № 2 (28). С. 21-26
4. Дубовицкий И.Н., Уварова Н.Н., Сорокопуд Ю.В. Структура и содержание кодекса профессиональной этики педагога в контексте практической реализации гуманистических идей в образовательной практике // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4 (65). С. 159-160.
5. Интерактивные и анимационные программы в музеях. Специфика театрализации в музеях [Электронный ресурс]: <https://www.ponp.ru/vzyskanie/interaktivnye-i-animacionnye-programmy-v-muzeyah-specifika.html>
6. Комлев Ю.Э. Музейная коммуникация и управление коммуникационной деятельностью музея // Вестник культуры и искусств. – 2011. – № 3 (27). – С. 22-26
7. Короткова М.В. Музейная педагогика в свете тенденций развития исторического образования XXI века // Наука и школа. – 2016. – №2.
8. Можаяева Н.Г. Туризм / Н.Г. Можаяева, Е.В. Богинская. - М.: ГАРДАРИКИ, 2007

9. Пшеничная С.В. «Музейный язык» и феномен музея // В диапазоне гуманитарного знания. Серия «Мыслители». – Выпуск 4. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2010. – 490 с.
10. Пядушкина И.И. Анимация в социально-культурном сервисе и туризме / М.: Аспект Пресс, 2006. — 36 с.
11. Сорокопуд Ю.В., Соловьева С.Н., Коценко В.Н. Педагогические возможности музеев и общественных объединений в процессе формирования патриотической направленности студенческой молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 41-43.
12. Шаталова Н.С., Тонгуюн В. Параметризация текстов дискурсивных практик // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 4 (690). С. 205-214.
13. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Текст современной российской прессы развлекательного типа: модель, структура, языковые средства // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 444-446.
14. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Средства объективации исторического контекста в военной прозе: факт, документ, вымысел // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 494-497.
15. Уварова Н.Н. Организация патриотического воспитания студенческой молодежи на основе традиций региона // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 340-342.
16. Уварова Н.Н., Лигновская Т.А. Подходы к организации поликультурного воспитания студентов в современном вузе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 331-333.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Инга Юрьевна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Филипповская Наталья Викторовна

Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Образовательная реальность, современная социокультурная ситуация накладывает существенные требования к проявлению педагогом собственного индивидуально-личностного потенциала, предоставляя широкие возможности для выбора места профессионально-трудовой деятельности. И для того, чтобы выбором можно было воспользоваться, он должен стать осознанным. Поэтому в процессе освоения образовательных программ по направлению «Педагогическое образование» студентов необходимо готовить к самоопределению в профессиональной деятельности. Для этого необходимо преодолевать барьеры индивидуально-личностного характера, которые наиболее заметны на младших курсах. Это становится возможным за счет реализации в образовательном процессе идей открытого образования, создания проектного пространства взаимодействия команды преподавателей, студентов и профессионально-педагогической культуры в широком многообразии ее проявлений. Практика показывает перспективность подобной организации подготовки педагога к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: подготовка педагога, профессиональная деятельность, открытое образование, самоопределение в деятельности, индивидуально-личностный потенциал, проектирование.

Annotation. Educational reality, the current sociocultural situation imposes essential requirements for the teacher to manifest his own individual and personal potential, providing ample opportunity to choose the place of professional work. And in order to be able to use the choice, he must become conscious. Therefore, in the process of mastering educational programs in the direction of «Pedagogical education», students must be prepared for self-determination in their professional activities. To do this, it is necessary to overcome the barriers of an individual-personal nature, which are most noticeable in junior courses. This becomes possible due to the implementation of the ideas of open education in the educational process, the creation of a project space for the interaction of a team of teachers, students and professional pedagogical culture in a wide variety of its manifestations. Practice shows the prospects of such an organization of teacher training for professional activities.

Keywords: teacher training, professional activity, open education, self-determination in activity, individually personal potential, designing.

Введение. Современная социокультурная ситуация предполагает возможность выбора выпускником вуза, освоившим образовательную программу по направлению «Педагогическое образование», варианты приложения своих сил в профессионально-трудовой сфере. Для успешности в жизни и деятельности очень важно, чтобы такой выбор был осознанным. При построении профессиональной биографии, определении стиля профессионального поведения необходимо осознавать свою конкурентоспособность в профессиональном социуме [6]. Различение профессионального социума может происходить исходя из понимания нескольких видов образования, выделяемых в Меморандуме непрерывного образования Европейского союза: формальное, неформальное, информальное. Каждый из названных видов способен вносить свой вклад в образование человека на различных этапах его жизненного пути. И каждый из данных видов предполагает вхождение в некое профессиональное сообщество, которое обладает специфической совокупностью норм и правил, отношений и предпочтений, определяющих ключевой характер взаимодействия педагога и обучающихся, тип их коммуникации и пр.

В современных условиях происходит стремительное изменение образовательной реальности. Складывающееся открытое образовательное пространство позволяет развиваться человеку как субъекту, который самостоятельно или при помощи наставника способен находить места своего личного присутствия в образовании, преодолевать редукцию своей деятельности за счет наполнения ее собственным смыслом и действиями, стремиться к созданию собственного ценностно-смыслового пространства, Я – пространства в образовании [3]. При этом появление все новых сервисов и платформ, обеспечивающих многоплановую глобальную коммуникацию на расстоянии, способствует распространению дистанционных образовательных технологий. В совокупности это приводит к тому, что происходит «смена места, которое занимают образовательные учреждения в «образовывании человека» [5, с. 3]. Авторитарность в выполнении

образовательных функций, столь распространенная в системе общего образования, преобладающая демократичность построения отношений в системе дополнительного образования, либерализм, рассчитанный на активность индивида в культурно-образовательной среде информального образования предполагают востребованность различных представлений педагогов о сущности образовательного взаимодействия и специфики реализации образовательного процесса. В совокупности они создают условия и возможности для выявления индивидуально-личностных предпочтений и адекватного обстоятельствам проявления своих устремлений, склонностей и способностей в реализации педагогической деятельности.

В статье предлагается авторский взгляд на индивидуально-личностный аспект подготовки педагога в вузе. Раскрываются отдельные моменты, способствующие самоопределению в профессиональной деятельности выпускника образовательной программы педагогического направления.

Изложение основного материала статьи. Профессия педагога в современных социокультурных условиях претерпевает свои изменения. Расширяются виды и функции профессиональной деятельности, появляются новые профессиональные задачи, существенным образом изменяются способы их решения. Современному педагогу при реализации открытого образования необходимо уметь «вычерпывать» педагогическую ситуацию, как основание для обучения, воспитания, развития школьника, способствуя осуществлению перехода с «вершин» научного знания к жизненному познавательному опыту учащихся и к рефлексии собственной деятельности (в том числе и методологической) самого педагога. А, следовательно, акцент внимания переносится на «профессиональный образ мира» педагога, содержащем целостную, многоуровневую систему представлений о педагогическом процессе, о себе и его других участниках, об их и собственной деятельности. Именно сформированный образ обеспечивает возможность потенциальной готовности педагога к перепрофилированию профессиональной деятельности в короткий срок без необходимости получения второго и третьего образования.

Следует отметить и возникающий запрос на иные профессиональные роли, позиции педагога. Современной системе образования активно требуются уже не только учителя-предметники, но и педагоги-руководители исследовательской и проектной деятельностью, педагоги-менеджеры, педагоги-проектировщики, организаторы, педагоги-психологи, социальные педагоги, репетиторы, менторы, тьюторы, методисты, медиаторы, модераторы, фасилитаторы и пр. Сегодня востребованными становятся не только педагоги-профессионалы, но и педагоги-транспрофессионалы, способные решать задачи в смежных с образованием областях. Атлас новых профессий в образовании задает вполне конкретные контуры для педагога будущего. А ситуации возрастающей неопределенности, нестабильности, факторы глобальных общественных перемен показывают, что педагогическая профессия будет обогащаться новыми компетенциями, которые позволят быстро адаптироваться к меняющимся обстоятельствам. При этом особую значимость приобретает творческо-преобразовательная деятельность педагога, ведь он должен быть способен не только умело воспроизводить готовые методики и технологии при организации образовательного процесса, но и творчески их перерабатывать, преобразовывать, адаптировать, а также создавать авторские образовательные технологии и методические системы. От современного педагога требуется владеть научными способами общения, быть способным выявлять стратегические перспективы развития образования и подчинять им близкие и среднесрочные цели и задачи, быть готовым самостоятельно, с полной мерой ответственности принимать нестандартные решения по различным проблемам, в том числе непедагогическим.

Вместе с тем фундаментальная сущность педагогической профессии остается неизменной: вводить подрастающее поколение в жизнь, в общество, в культуру; работать с процессами развития человека, социума, школы, образования, собственной личности и деятельности [8].

А, значит, успешность в профессиональной деятельности во многом зависит от того, насколько индивидуальные особенности и личностные предпочтения педагога будут осознаны и согласованы с предъявляемыми требованиями, отражающими специфику места приложения сил и норм, задаваемых профессиональным социумом. Тем самым определяется возникновение у будущего педагога реальной потребности в конструировании образа себя через согласование Я-перспективного (представления о себе в будущем, основанное на мысленном моделировании в жизненной перспективе), Я-внутреннего (состояния в настоящий момент, предполагающее наблюдение за собой), Я-действующего (осознания способов реализации действий и самооценки их успешности). Именно подобное конструктивное согласование и позволяет выстраивать собственную траекторию личностно-профессионального саморазвития, обеспечивает постановку индивидуальных образовательных задач и разработку программ по их реализации. Устранение индивидуальных образовательных дефицитов, возникающих в процессе подготовки становится ключевым механизмом становления педагога как профессионала.

Соглашаясь с мнением Н.В. Асташкиной [1, с. 100-101], обратим особое внимание на то, что индивидуализация образовательного процесса предполагает насыщение образовательной среды и педагогических ситуаций знаниями, способствующими осознанию каждым студентом собственной уникальности и неповторимости. А сам процесс индивидуализации превращается в специфическую цель образования и развития человека, позволяющую преодолевать сложившиеся в образовании стереотипы формирования людей, подверженных массовой манипуляции сознания.

Для осуществления образовательного процесса такого рода требуется педагогическая команда, способная задействовать потенциал открытого культурно-образовательного пространства, под которым понимается пространство социальных отношений, обусловленных процессами трансляции культуры, обеспечивающих развитие человека. Главной ценностью такого пространства становятся носители культуры, способные вводить будущих педагогов в мир многообразной профессиональной культуры, способной отвечать на вызовы времени, раскрывать базовые основы педагогического профессионализма и закладывать фундамент профессиональной компетентности, обеспечивающей способность к продуктивному действию в ситуациях с высокой степенью неопределенности, адаптивность к изменяющимся образовательным потребностям. Открытость культурно-образовательного пространства требует особого вида усилий, которые позволяют сочетать индивидуальную свободу в выборе направления профессионального развития с личной ответственностью, аксиологическими приоритетами, которые накладывает педагогическая сфера деятельности.

Открытость будущему как альтернатива закрытости, исключительности значения опыта прошлого предполагает преодоление следующей сложности. Будущему педагогу необходимо обеспечить переход в

субъектную позицию, помочь стать субъектом своего образования, перемещаясь от участия в организации образовательного процесса к его инициированию. И это крайне нетривиальная задача в современных условиях, которая характеризуется низким уровнем осознанности собственного выбора при поступлении на педагогическое направление, существованием «двойного негативного отбора» (когда в педагогические вузы поступают не самые «лучшие» абитуриенты, а педагогами становятся не самые «лучшие» выпускники). Ориентация на творческо-преобразовательный процесс, осознанное целеполагание и порождение индивидуальных целей во многом зависит от уровня личностного развития, степени психической зрелости, коммуникабельности и рефлексии обучающегося. При этом представляется важным учет группы противоречивых моментов личностно-развивающего характера. С одной стороны, реальные ограничения, которыми характеризуются личностное развитие поступающих в вузы, такие как «застывание» в подростковом возрасте, снижение значительного количества показателей когнитивного развития, что проявляется в слабой сформированности разнообразных познавательных действий, преобладании ассоциативно-репродуктивного способа в выполнении мыслительных действий, эмоциональная нестабильность, доминирование прагматических ценностных ориентаций и т.п. С другой стороны, у подрастающего поколения отмечается повышение интеллекта, выход на первый план не развлечений, а своего особого поиска смысла жизни, возрастание критичности по отношению к старшему поколению, всплеск потребности в утверждении уникальности «Я», не входящего в противоречие с развитием как социально-ориентированных субъектов, увеличение категории одаренных и пр.

А, следовательно, крайне необходимо выделение места, пространства, создание среды для овладения будущими педагогами такими ключевыми действиями, которые позволяют доводить личностно и профессионально значимые качественные характеристики до приемлемого уровня. Как показывает опыт и практика, такие действия предполагают целенаправленное расширение, обогащение представлений о мире в целом, формирование образа профессионального мира педагога и отношения к миру во всех его многообразных проявлениях, поиск и обретение личностных смыслов, ориентация на индивидуальное самовыражение. Особая роль при этом отводится реализации образовательного процесса на младших курсах.

Основополагающей личностно-профессиональной ориентацией при этом становится установка на открытость образования в современных социокультурных условиях, открытость образования будущему, формирование готовности к переменам, творческо-преобразовательной деятельности, позволяющей уходить от деструктивных шаблонов и стереотипов о педагогическом труде, закрепившихся в сознании студентов, которых не мало, как свидетельствует практика.

Придание образованию открытого характера предполагает «встречу трех культур» [4, с. 25]: культуры студента, которая с неизбежностью включает имеющийся жизненный опыт; культуры преподавателя как носителя индивидуально-педагогической культуры; «ставшей» и «становящейся» культуры, фиксирующей общественно-педагогический опыт в различных документах (концепциях, стандартах, программах, проектах), пособиях и учебниках, научных публикациях и пр.

Обеспечение уникальной самоорганизации «трех культур» предполагает конструирование содержания образования во взаимодействии преподавателя со студентами, что способствует порождению «живого знания». Необходимым условием становится проектирование образовательного процесса, которое позволяет «тексты», которыми представлена «ставшая» и «становящаяся» культура, включить в понимающий и педагогический контексты взаимодействия «преподаватель – студент». Создание проектного пространства, проектная логика разворачивания образовательного процесса позволяют реализовать свойства открытого образования, определяемые А.Н. Дахином:

- ориентация на жизнь в открытой, быстроменяющейся социальной среде;
- возможность выступать средством личностной самореализации для достижения успеха;
- ценное равенство различных источников знания;
- доминирование проблемного и поисково-исследовательского подхода в образовании;
- активность, за счет которой образование становится средством созидания;
- ценность совместной деятельности, общения, «диалога культур» [2, с. 33-34].

Необходимо переосмысление образовательного процесса в целом, которое приведет к созданию проектного пространства. Проектирование, проектная логика разворачивания образовательного процесса становятся необходимым атрибутом реализации образовательной программы. Особое внимание при этом уделяется постановке конкретных личностно значимых и в тоже время профессионально-ориентированных целей будущих педагогов, а также реализации тех способов активности, которые способствуют ее достижению. Для этого в активном диалоге со студентами младших курсов разрешается проблема крайней размытости образа будущего, ставятся и обсуждаются «экзистенциальные вопросы, занимающие передний план их жизненных приоритетов и наиболее значимые для них» [7, с. 208], а также вопросы «отсроченного настоящего». Значимым в таком диалоге становится согласование представлений о педагогической профессии с образом жизни в целом, выбором образа жизни, ценностных ориентиров и смыслов собственного существования.

Успешность реализации описанного процесса в значительной степени определяется степенью развитости коммуникативных и рефлексивных умений студентов. При этом рассчитывать на высокий уровень не приходится. Коммуникация часто ограничивается обсуждением житейских ситуаций, без проникновения в их сущность и попыток выяснить глубинные причины их происхождения. А рефлексия, как правило, находится за пределами фокуса внимания студентов и ее необходимо «запускать», что зачастую носит болезненный характер. Но личностная, жизненная значимость предлагаемых к обсуждению проблем и вопросов, внимание к проживаемым эмоциям, целенаправленно культивируемая доброжелательная атмосфера взаимодействия позволяют находить возможности преодоления возникающих препятствий, мотивируют к «достижению успеха» значительное большинство студентов.

Проектная организация образовательного процесса позволяет создавать условия, способствующие раскрытию и развитию личностно-профессионального потенциала студента, его активному субъектному проявлению в образовательном процессе, освоению самоопределенческих процедур. Для этого организуется деятельность по построению перспективного образа – Я в жизненном и профессиональном Будущем, который позитивно эмоционально окрашен и способен вести за собой. Тем самым создаются предпосылки для освоения целенаправленности на самостроительство как непреложную качественную характеристику профессионально поведения.

В процессе освоения целенаправленного осознанного поведения будущий педагог сначала учится ставить цель в соответствии с текущими, актуальными проблемами учебно-профессиональной ситуации. Со временем, вследствие накапливающихся нерешенных наличными способами проблем, ограниченных зоной актуального развития, он учится обращаться за помощью, чтобы интегрировать несколько проблем в одно целое. Тем самым приобретает способность выстраивать различные иерархии целей, а также осознается необходимость выработки новых способов достижения целей, решения проблем. Это приводит к необходимости учиться находить других субъектов, вместе с которыми данный способ может быть найден, освоен, выходя в зону ближайшего развития. Целенаправленности в деятельности, когда достижение результата естественно, характерно для обычной деятельности, когда цель достигается мимоходом, как некий побочный эффект студенты учатся у преподавателя-профессионала, педагогов-практиков, которые в большей степени нацелены на процесс, а не на результат. Вместе с этим они осваивают и такие виды деятельности как исследование, проектирование, управление (самоменеджмент), а также развивают способности их интеграции в процессе решения проблемных ситуаций профессионально-ориентированного характера.

Выводы. Опыт подобной проектной организации образовательного процесса реализован в Сибирском федеральном университете при подготовке бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Тьютор». Практика показывает, что «запускаемый» на младших курсах самоопределенческий процесс, подкрепляемый на протяжении всего периода освоения образовательной программы разнообразными практиками, органичным сочетанием теоретических и практических этапов обучения, дает существенный положительный эффект. Все студенты обоснованно осуществляют самоопределение в профессиональной деятельности. Три четвертых студентов способны представить образ своего профессионального будущего в логике мотивации «достижения успеха», обоснованно предъявить индивидуально-личностные основания для выбора места профессионально-трудовой деятельности по окончании вуза.

Литература:

1. Асташкина Н.В. Индивидуализация высшего гуманитарного образования. – М.; Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2000. – 172 с.
2. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. – М.: НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.
3. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. I. Феноменология образовательных инноваций: Кол. монография / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 484 с.
4. Сенько Ю.В. Образование всегда накануне себя // Педагогика. – 2004. – №5. – С. 22-29.
5. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Педагогическое сообщество: на пути к образованию будущего // Мир образования – образования в мире. – 2011. – №2(42). – С. 3-12.
6. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Профессиональная социализация в вузе как условие формирования конкурентоспособности // Высшее образование в России. – 2017. – №4. – С. 104-110.
7. Степанова И.Ю., Никитенко Ю.А. Преподаватель-фасилитатор как фактор активизации учебно-познавательной деятельности студентов-первокурсников // Проблемы современного педагогического образования, 2017. – №55(11). – С. 207-213.
8. Степанова И.Ю., Пилипчевская Н.В. Практико-ориентированная подготовка педагога в вузе: педагогическая интернатура – погружение студентов в профессиональную деятельность: монография / Под общей редакцией В.А. Адольфа; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – 224 с.

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Сухонина Наталья Сергеевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
старший преподаватель Болдырева Виктория Эдуардовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ

Аннотация. В статье раскрывается состояние специального и инклюзивного образования в Республике Крым в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, формы обучения детей с психофизическими нарушениями в общеобразовательных организациях, особенности подготовки педагогических кадров, осуществляющих сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья по адаптированным основным общеобразовательным программам.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, специальное и инклюзивное образование, адаптированная основная общеобразовательная программа.

Annotation. The article reveals the state of special and inclusive education in the Republic of Crimea in the context of the implementation of the Federal state educational standard of primary General education for students with disabilities, the forms of education for children with psychophysical disabilities in General education organizations, the features of training teachers who support children with disabilities in adapted basic General education programs.

Keywords: Federal state educational standard of primary General education for students with disabilities, special and inclusive education, adapted basic General education program.

Введение. Вопрос обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в современной плоскости образовательной системы продолжает быть остроактуальным. С каждым годом в мире

наблюдается тенденция увеличения роста людей, относящихся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Эта проблема затрагивает все регионы Российской Федерации, в том числе и Республику Крым. По состоянию на 1 января 2014 года в Республике Крым число лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья достигало 117000 человек (6 процентов от общей численности населения Республики Крым), на 1 января 2015 года – 121446 (6,4 процента), на 1 января 2016 года в регионе насчитывалось 125 368 человек (6,5% от общей численности населения Крыма), на 01 января 2018 года – 127213 инвалидов (6,7%), из них 6469 детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в возрасте до 18 лет, имеющих ограничения по зрению (слепые и слабовидящие) и по слуху (глухие и слабослышащие), с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, в том числе инвалиды-колясочники, инвалиды вследствие психического расстройства и с другими нарушениями физического или психического развития [4, 6].

Значительное увеличение уровня инвалидизации населения Крыма, рост численности лиц с ОВЗ, и, в частности, его детского населения, поднимает вопросы, связанные с необходимостью обеспечить этим детям получения достойного образования в любой образовательной организации по выбору ребёнка, создания специальных условий для обучения и воспитания с учётом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей каждого обучающегося.

С 1 сентября 2016 г. во всех общеобразовательных организациях России, в том числе и Республики Крым, вступил в действие Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. №1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», определяющий новые пути оптимизации коррекционно-образовательного пространства в обучении данной категории лиц [7].

Стандарт регламентирует обучение детей с особенностями развития в различных образовательных учреждениях и раскрывает совокупность обязательных требований, которые необходимо учитывать при разработке и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Изложение основного материала статьи. Цель статьи – рассмотреть состояние специального и инклюзивного образования в Республике Крым в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, формы обучения детей с психофизическими нарушениями в общеобразовательных организациях, особенности подготовки педагогических кадров, осуществляющих сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья по адаптированным основным общеобразовательным программам.

Согласно статье 5 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в каждой образовательной организации должны быть созданы «необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья» [8].

В соответствии с основными положениями статьи 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ возникла необходимость в создании и разработке обязательных требований к образовательным программам, а также к специальным условиям обучения и воспитания детей, имеющих особые образовательные потребности в силу ограниченных возможностей здоровья [8].

Таким документом, обеспечивающим право на обучение каждого ребёнка с ОВЗ, стал Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (далее – Стандарт), представляющий собой совокупность обязательных к выполнению требований, которые необходимо учитывать при обучении детей с особыми образовательными потребностями. Учитывая возрастные, типологические и индивидуальные особенности, а также особые образовательные потребности детей с ОВЗ, Стандарт выдвигает требования к определённой структуре адаптированной основной общеобразовательной программы, предусматривающие необходимое соотношение обязательной к освоению основной части общеобразовательной программы и той её части, которая формируется участниками образовательных отношений, их объёму, а также необходимые условия реализации данной программы, результатам её освоения [7].

Обучение по адаптированным основным общеобразовательным программам может быть осуществлено через обучение в специализированных образовательных организациях и систему инклюзивного образования. Данное положение подтверждается частью 5 статьи 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, в которой предусматривается создание органами государственной власти субъектов РФ отдельных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным образовательным программам [8].

Определяя разнообразные организационные формы образовательного процесса и индивидуального развития каждого обучающегося с ОВЗ, исполнение положений Стандарта обеспечивает рост творческого потенциала, познавательных мотивов и развитие личности детей в соответствии с требованиями современного общества, возможность их успешной социализации и социальной адаптации.

В части 4 ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ говорится о возможности организации обучения детей с ОВЗ и инвалидностью совместно с обучающимися с нормативным развитием [8].

В образовательных учреждениях Республики Крым, в соответствии со Стандартом, существуют разные формы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья – в общеобразовательных учреждениях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для детей с различными нарушениями (специальные школы-интернаты, специальные (коррекционные) общеобразовательные школы, дошкольные учебные учреждения комбинированного типа, дошкольные учебные учреждения компенсирующего типа, специальные (коррекционные) классы в общеобразовательных учреждениях), различные формы обучения на дому, инклюзивное обучение.

Форму обучения, общеобразовательное учреждение, а также образовательную программу выбирают родители или законные представители лица с ограниченными возможностями здоровья с учётом мнения специалистов психолого-медико-педагогических комиссий.

С 2016 учебного года с целью обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и получения ими качественного и доступного образования в республике функционирует 7 специальных организаций интернатного типа, 5 муниципальных общеобразовательных учреждений, осуществляющих деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В год введения Стандарта в Республике Крым были открыты 31 специальный (коррекционный) класс при массовых общеобразовательных организациях. В 2018-2019 учебном году их число увеличилось до 40. В общеобразовательных организациях, обучающихся детей по адаптированным образовательным программам, сегодня получает образование 2191 ребенок с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и инвалидность.

Для детей с особенностями развития дошкольного возраста в республике с 2016 по 2019 учебный год открыты 9 дошкольных образовательных учреждений компенсирующего типа и 12 комбинированного вида. В 135 группах компенсирующей направленности получают дошкольное образование дети различной нозологии. В этих группах работают специалисты дефектологического профиля, подготавливающие детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в общеобразовательных учреждениях [2, 3].

Обучающиеся с различными нарушениями развития, не имеющие возможность посещать общеобразовательные учреждения по состоянию здоровья согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ имеют право получать образование дома [8]. По официальным статистическим данным количество детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, обучающихся на дому, увеличилось с 573 человек в 2016 году до 1936 детей в 2019 г. [2, 3].

Обязательность выполнения требований, предусмотренных Стандартом, гарантирует всем обучающимся с ограниченными возможностями здоровья не только создание необходимых для обучения специальных условий, но и право на получение достойного образования, дающего возможность не чувствовать себя изолированным от коллектива и общества.

Реализация положений Стандарта обеспечивает возможность обучения детей с особенностями психофизического развития как в общеобразовательных школах, так и регламентирует организацию инклюзивного образования в общеобразовательных организациях.

По данным Инклюзивного ресурсного центра ГБУ ОО КРЦ ППМСС в декабре 2013 г. в массовых образовательных организациях в условиях инклюзивного образования обучались 158 детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в декабре 2016 г. с внедрением Стандарта их численность достигла 492 человек, а в декабре 2019 г. – 1144 ребёнка [5].

Таблица 1

Численность детей с ОВЗ и инвалидностью в образовательных (дошкольных образовательных и общеобразовательных) организациях Республики Крым с 2013 по 2019 учебный год в условиях инклюзивного образования

Годы обучения (декабрь)	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Общее количество ОО (МБОУ и МБДОУ)	107	209	226	255	306	338	367
Количество обучающихся на инклюзивном образовании	158	298	388	492	630	795	1144

Увеличилось количество образовательных организаций Республики Крым, реализующих практику инклюзивного обучения. Так, в 2013 г количество детей, обучающихся на инклюзивной форме обучения, со 107 человек выросло до 255 в 2016 г. и до 367 в 2019 г. С введением Стандарта в 2016–2017 учебном году в Республике Крым были открыты 349 классов в 202 общеобразовательных организациях и 79 групп с инклюзивным обучением в 53 дошкольных образовательных учреждениях. В 2019–2020 учебном году количество классов увеличилось на 342 и составило 691 класс в 267 общеобразовательных организациях и 159 групп в 100 дошкольных организациях [1, 2, 3, 5].

Таблица 2

Количество образовательных организаций, классов и групп, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам в условиях инклюзивного образования Республики Крым с 2016 по 2019 учебный год

Учебный год (декабрь)	Муниципальные бюджетные общеобразовательные учреждения			Муниципальные бюджетные дошкольные общеобразовательные учреждения		
	Количество учреждений	Количество классов	На инклюзивном образовании (чел.)	Количество учреждений	Количество групп	На инклюзивном образовании (чел.)
2016/2017	202	349	407	53	79	85
2017/2018	226	436	495	80	111	135
2018/2019	239	537	611	99	143	184
2019/2020	267	691	914	100	159	230

Одним из условий обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является подготовка кадров необходимой квалификации. В профессиональных стандартах для педагогических работников в инклюзивном и специальном образовании задействованы учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, а при необходимости, тьюторы и другие специалисты.

Анализ состояния региональной системы повышения квалификации педагогов, реализующих адаптированные образовательные программы, показал, что в Крымском республиканском институте постдипломного педагогического образования регулярно разрабатываются и реализуются дополнительные профессиональные программы курсов повышения квалификации по вопросам инклюзивного и специального образования лиц с ОВЗ. За период с 2014 по 2016 год на них обучались более 2000 специалистов образовательных организаций Республики Крым. В 2016 году слушателями дополнительных профессиональных программ стали 906 учителей начальных классов, в 2017 году – 736 учителей [1, 4].

Специалисты-дефектологи помогают педагогам адаптировать учебный материал с учетом особых образовательных потребностей и восприятия детей с ОВЗ и обучающихся с нормативным развитием. Педагоги получают теоретические знания по взаимодействию всех участников учебного процесса, учатся совместно со специалистами психолого-педагогического сопровождения оказывать помощь ребенку с особыми образовательными потребностями и его семье и др.

Являясь основополагающим для разработки адаптированной основной общеобразовательной программы, особое внимание в Стандарте уделяется программе внеурочной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, обеспечивающей возможность их успешной социализации и социальной адаптации в обществе.

В системе дополнительного образования Республики Крым постоянно увеличивается число детей ОВЗ, которые занимаются в различных кружках и секциях, открытых на базе общеобразовательных организаций всех форм собственности и ведомственной принадлежности. Если в 2016-2017 учебном году в 12 государственных бюджетных образовательных учреждений дополнительного образования обучались 48 детей-инвалидов, то в 2018-2019 учебном году дополнительными программами физкультурно-спортивной, художественной, технической, социально-педагогической направленности охвачено уже более 2770 детей с ограниченными возможностями и инвалидностью. Обучающиеся с различной нозологией занимаются декоративно-прикладным творчеством, изобразительным искусством, игрой на фортепиано, осваивают компьютерную грамотность и другие виды деятельности [2, 3].

Требования Стандарта к финансовым условиям реализации адаптированной основной общеобразовательной программы обеспечивают государственные гарантии на получение обучающимися с ограниченными возможностями здоровья общедоступного и бесплатного образования. Материально-технические условия, предусмотренные Стандартом, должны обеспечить обучающимся с особенностями развития возможность достижения ими определенных результатов в процессе реализации адаптированных образовательных программ. Это общие характеристики инфраструктуры организации, включая параметры информационно-образовательной среды.

Выдвигая определенные требования к результатам освоения адаптированной образовательной программы, Стандарт учитывает возрастные, типологические и индивидуальные особенности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, их особые образовательные потребности.

Основным средством достижения цели образования, обеспечивающим овладение учащимися содержанием образования, согласно Стандарту, является признание обучения и воспитания единым процессом в организации познавательной, речевой и предметно-практической деятельности учащихся с особенностями психофизического развития.

Доступная для обучающихся с особыми образовательными потребностями учебная деятельность оказывает влияние на развитие личности ребенка, обеспечивает возможность их успешной социализации и социальной адаптации в коллективе. Разработка содержания и технологий начального общего образования обучающихся с особенностями психофизического развития, определяет пути и способы достижения ими социально желаемого уровня личностного и познавательного развития с учетом их особых образовательных потребностей. Стандарт обеспечивает реализацию права ребенка на свободный выбор мнений и убеждений, развитие способностей каждого обучающегося. А возможность выбора разнообразных организационных форм образовательного процесса, том числе и инклюзивного образования, обеспечивает рост творческого потенциала обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, познавательных мотивов, создание условий для активного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ развития специального и инклюзивного образования в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья позволил выявить положительные изменения в системе специального и инклюзивного образования Республики Крым. Следует отметить разнообразие форм обучения детей с особенностями развития в образовательных организациях различного типа, увеличение числа обучающихся в инклюзивных классах и группах, положительные изменения в подготовке педагогических кадров, осуществляющих обучение и сопровождение детей с особенностями развития по адаптированным основным общеобразовательным программам.

Литература:

1. Инклюзивное образование. Сайт КРИППО [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://krippo.ru/index.php/inklyzivnoe-obrazovanie>
2. Информационная справка об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в 2016-2017 учебном году в Республике Крым. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://monm.rk.gov.ru/ru/structure/54>
3. Информационная справка об организации образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов (инвалидов) в общеобразовательных организациях, организациях дополнительного образования и профессиональных образовательных организациях Республики Крым по итогам 2018/2019 учебного года. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://monm.rk.gov.ru/ru/structure/54>
4. Омельченко Г.Л. Организационно-педагогические условия инклюзивного образования в Республике Крым / Г.Л. Омельченко / В сборнике: Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика сборник статей по материалам III Международной научно-

практической конференции: в 2 частях. Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». 2019. – С. 102-106.

5. Отчет о деятельности Государственного бюджетного учреждения Республики Крым, осуществляющего обучение, «Крымский республиканский центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения» за 2019 год [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://krccppms.ru/sveden/files/0fb29927eb14535ce9b33a68a36115fa_0.pdf

6. Отчёт о проведении оценки системы реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей инвалидов в Республике Крым для предоставления на заседание Координационного совета по контролю за реализацией государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020, утверждённой постановлением Правительства Российской Федерации от 01 декабря 2015 года № 1297 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/uploads/editor/ba/3c/%D0%A0%D0%B5%D1%81%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%9A%D1%80%D1%8B%D0%BC%201.pdf>

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. №1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19122014-n-1598/>

8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://duma.consultant.ru/page.aspx?1646176>

Педагогика

УДК 37

кандидат экономических наук, доцент Сучков Максим Александрович

Кыргызский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Кант)

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ФАКТОРА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье автором проводится сравнительная характеристика влияния этнокультурных особенностей на развитие инклюзивного образования в некоторых странах Азиатско-Тихоокеанского региона, Африки, в США и исламских государствах. Автор подчеркивает взаимосвязь между национальной культурой, религиозными убеждениями, социальными и личностными ценностями и тем, как воспринимается, оценивается и организуется обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде. Автор отмечает перспективы в области государственного регулирования инклюзивного образования и постепенное формирование положительного отношения общества к идеям инклюзии в ряде стран.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), этнокультурные особенности, национальная культура.

Annotation. Author carries out the comparative analysis of inclusive education development taking into account ethno-cultural characteristics of Asia-Pacific region, Africa, USA, Islamic countries. The author emphasizes the interconnection between religious beliefs, social and personal values and the ways the education of disabled children in the inclusive environment is perceived, evaluated and organized. The author notes the favorable tendency of state regulation of inclusive education and positive attitude of society towards the ideas of inclusion in several countries.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, ethno-cultural characteristics, national culture.

Введение. Современные мировые тенденции в области развития качественного, доступного образования для всех граждан определяют не только необходимость совершенствования нормативно-правовой базы, государственного регулирования, проведения ряда организационных мероприятий в странах. Успешное внедрение идей инклюзивного образования невозможно без принятия их обществом на уровне внутреннего сознания, человеческих ценностей.

Разные народы относятся к совместному обучению в образовательных организациях по-своему, через призму религиозных убеждений, верований, свойственного им менталитета, жизненного уклада и определенных культурных, исторических особенностей. При этом, говоря об особенностях внедрения идей инклюзивного образования, нельзя строго классифицировать наше обращение, например, к «азиатскому» или «африканскому» дискурсу. Каждый макрорегион (Азиатско-Тихоокеанский, Латино-Американский, Европейский и др.) настолько культурно и лингвистически разнообразен, что странам характерна своя собственная модель социокультурной и образовательной инклюзии. Она опирается на свойственные стране этнокультурные особенности, которые изначально предопределяют восприятие обществом и государством инноваций в данной сфере.

Изложение основного материала статьи. Изучив ряд работ таких российских и зарубежных ученых, как Т.И. Немцева [1], П.И. Гнатенко [2], С. Шарма [3], мы обобщили представление о том, что включают в себя этнокультурные особенности страны. На наш взгляд, этнический состав населения, национальный характер, менталитет, религия, традиции и культурные ценности составляют ее «этнокультурный фон». Еще один уникальный и сложный феномен – национальная культура. В нее включаются разделяемые в обществе ценности, убеждения, в призме которых по-разному воспринимаются социальные нормы, отношения, социальные явления.

Особый интерес представляют те труды, в которых прослеживается взаимосвязь между этнокультурными особенностями страны и свойственной ей моделью инклюзивного образования. С. Корингтон [4] изучает особенности развития инклюзивного образования и предпринимаемые в данной области государственные инициативы в странах Азиатско-Тихоокеанского региона (Бангладеш, Шри-Ланка, Бутан).

М. Мэй [5] рассматривает влияние культурного фона страны на понимание и восприятие умственных или физических способностей и / или нарушений в развитии, а также на принятие решений в предоставлении соответствующих услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в США.

С. Ондиги [6] исследует влияние социокультурных факторов на развитие инклюзивного образования в странах Африки, особенности взаимодействия между учителями и родителями. Влияние традиционной китайской культуры на восприятие лиц с ОВЗ изучено в работе М.А. Куратченко [7]. Она рассматривает особенности развития системы инклюзивного образования в Китае как некий уникальный опыт, представляющий взаимодействие традиционных и инновационных компонентов культуры.

Обобщив зарубежный опыт реализации инклюзивного образования, нами сделан вывод о том, что культурные различия - крайне уникальный и интересный аспект, представляющий большую ценность при понимании особенностей национального восприятия социальных явлений, системы образования в государстве, вектора внедрения инноваций в социальной и образовательной сфере, включая развитие инклюзивного образования.

В данном исследовании мы представили опыт учета этнокультурных особенностей на развитие инклюзивного образования в США, некоторых государствах Азиатско-Тихоокеанского региона, странах Африки, исламских государствах.

Страны Азиатско-Тихоокеанского региона.

Существует разное восприятие понятий «инвалидность», «ограниченные возможности здоровья» в азиатской культуре. Например, инвалидность в тайской культуре означает "pikan", что переводится как «незавершенность», отсутствие каких – либо важных физических или умственных способностей. В Индии инвалидность рассматривается как трагедия. Здесь существует понимание того, что люди с ОВЗ не могут быть счастливыми или наслаждаться хорошим качеством жизни. Исследования показывают, что родительские ожидания о будущем детей с ОВЗ оставались в основном негативными. Кроме того, раньше считалось, что член семьи с ОВЗ не может работать и просто нуждается в помощи и сочувствии [8].

Согласно исследованиям В. Ким-Рупнова [9], некоторые корейцы полагают, что ограничения в состоянии здоровья вызваны сверхъестественными силами, это расплата за то, что они сделали неправильно в прошлом. В результате, корейцы с ОВЗ и их семьи, как правило, чувствуют себя беспомощными и подавленными.

Большой интерес представляет опыт китайской народной культуры и ее восприятия людей с ОВЗ. В Китае фундаментом важнейших социальных ценностей являются такие религии, как: конфуцианство, даосизм, буддизм. Они заложили основу многим культурным нормам и аспектам жизни. Согласно идеям Конфуцианства, учителям необходимо организовывать учебный процесс с учетом потребностей обучающихся. Также людям следует относиться с уважением к другим родителям, воспитывать других детей как своих собственных, оказывать поддержку слабым людям. Даосизм также определяет культурное основание инклюзивного образования в Китае. Согласно даосизму, учителя и ученики принадлежат «естественному миру». Следовательно, занятия в классе следует организовать более естественно, а не ограничиваться искусственными институциональными ограничениями. При этом учителя ценят и уважают способности каждого ученика, и это намного важнее, чем заставлять их мечтать о другой жизни, которая продиктована требованиями институтов и других внешних организаций [10].

Самый важный этап в развитии инклюзивного образования в Китае относится к периоду с 1988 по 1994 г. В это время принимается документ «China Five Year Disability Work Plan», начинает формироваться система инклюзивного образования, ликвидируется разрыв между детьми с ОВЗ и без ограничений в состоянии здоровья, создается платформа для коммуникации и инклюзии детей с ОВЗ и сверстников.

На сегодняшний день в Китае существует ряд законов и актов, регулирующих сферу инклюзивного образования, способы и формы обучения детей с ОВЗ [10]. Однако следует отметить, что китайское общество отличается строгой иерархичностью, действуют четкие инструкции, должно быть соблюдено формальное исполнение распоряжений и указов, и это, безусловно, не всегда создает благоприятные условия для развития инклюзивного образования в стране.

Африканский регион.

В Африканской философии важнейшей онтологической ценностью является вера в богов. Именно она накладывает определенный отпечаток на восприятие детей с ОВЗ. В некоторых странах Африки ограничения в состоянии здоровья рассматриваются как наказание от богов. Поэтому многие семьи, имеющие таких детей, привыкли скрывать их. Все это породило их чрезмерную защиту, ограждение от социума. Также многие воспринимают детей с ОВЗ как тех, кто имеет серьезный недостаток, и они не хотели бы позволять своим детям обучаться вместе с учениками с ОВЗ в одном классе [6].

Если обратиться к разным странам Африканского региона, то, например, в Гане важными препятствиями к инклюзивному образованию являются негативное отношение и предубеждения. В Зимбабве большинство учащихся с определенными отклонениями в развитии имеют низкий социально-экономический статус, и их родители или опекуны незначительно вовлечены в их обучение. Более высокая распространенность инвалидности среди детей здесь обусловлена низкой грамотностью родителей и недостаточным доступом к профилактической медицине или здравоохранению.

С другой стороны, если мы обратимся к традиционной африканской философии, то в ней представлены те важнейшие социальные и личностные ценности, которые создают благоприятный контекст для развития инклюзивного образования:

- ✓ чувство солидарности (благоприятные взаимоотношения между людьми, оказание поддержки детям с ОВЗ, пожилым людям);
- ✓ чувство уважения (проявление уважения к Богу, к людям, к своей личности);
- ✓ взаимосвязь с природой (человек является частью природы и гармонично интегрирует благодаря творчеству, чувству сплоченности) [11].

К. Джелагат провел исследование влияния социокультурных факторов на развитие инклюзивного образования в Кении. Он отметил, что в этом государстве отношение учителей к инклюзивному образованию различно. Многие педагоги считают, что они плохо подготовлены и не обладают соответствующими знаниями для работы в инклюзивных классах. Кроме того, местные общины и родители не готовы адекватно поддерживать детей с особыми потребностями в образовании.

В исследовании К. Джелагат принимали участие два представителя муниципального образования, 2 директора школ, 7 учителей, 12 обучающихся с нарушениями зрения и 40 учащихся без таких нарушений. Согласно проведенному опросу большинство учителей считали инклюзивное образование хорошей идеей. Кроме того, 97,5% учеников без нарушений зрения отметили, что им нравится обучаться вместе. Другие 90%

согласились, что их родители поддерживают их дружбу с детьми с ОВЗ. Однако 75% учеников с нарушениями в развитии обратили внимание на то, что ученики в классе не любят поддерживать их в процессе обучения, несмотря на дружелюбие по отношению к ним. Это приводило к последующей отчужденности и некой изоляции [6].

Это исследование показало, что обстановка в инклюзивном классе достаточно смешанная. С одной стороны, учащиеся чувствовали страх, разочарование, насмешки и чувство одиночества, в то время как другие рассматривали обучение совместно с другими с точки зрения дружбы, толерантного отношения и, как результат, повышения самооценки.

Автором сделан вывод о том, что в школах Кении и во всем обществе важно устранять негативное отношение к инклюзии, необходима должная подготовка педагогов.

США.

В США мы рассмотрели особенности развития инклюзивного образования с точки зрения этнического разнообразия. США является многоэтническим государством ввиду высокого показателя иммиграции и определенных исторических тенденций формирования населения. Здесь проживает огромное количество обучающихся, работающих мигрантов из стран Азии, Африки, Латинской Америки. Следовательно, большое значение в образовательных учреждениях США имеет понимание культурных и социальных различий среди обучающихся в классах, включая инклюзивные классы.

Трудности возникают здесь на первом этапе организации обучения детей с ОВЗ. Этот этап называется «Referral» - «Направление». Сотрудники школы направляют официальный запрос с целью подтверждения соответствия учащегося категории детей с ОВЗ. Педагоги сотрудничают с родителями с целью получения дополнительной характеристики об их детях. В этот момент возникают препятствия, связанные с языком и общением. Использование разных языков не позволяет им получать и понимать важную информацию о семейном окружении детей и их воспитании.

На этапе оценки педагоги и родители делятся своими взглядами в отношении организации дальнейшего обучения детей. Иногда возникает путаница в различном восприятии ограничений в состоянии здоровья ввиду языковых различий родителей из разных культур. Специалисты в сфере образования также принимают во внимание культурные различия, включают в учебный план социокультурные и лингвистические компоненты. Учителя проводят оценку языковой компетенции учащихся, как на английском, так и на их родном языке. Этот шаг исключает появление серьезных языковых барьеров в образовании.

«Культурная сензитивность», которая понимается как чувствительность к культурным различиям и готовность к межкультурной коммуникации, может быть улучшена путем установления постоянных отношений между педагогами и представителями культурного сообщества студентов. Педагоги в США стараются найти в этом сообществе тех, кто говорит на родном языке иностранных студентов, поможет выполнить функции переводчиков. Тем не менее, важно, чтобы переводчик знал не только о культурных и языковых особенностях семьи, но также о языке и идеях, обычно передаваемых в национальных законах и услугах образования.

Учителя в США также могут инициировать собственный процесс обучения для понимания особенностей семьи учащегося и того, как работать в соответствии с семейными культурными ценностями. Однако ответственность за сотрудничество не должна ложиться исключительно на педагогов. В США школы могут предложить обучение для родителей с целью повышения их осведомленности об особенностях образования в школе, также предлагается применять «культурный навигатор», который поможет семьям лучше понять и активно участвовать в процессе инклюзивного образования [5].

Инклюзивное образование в странах Исламского мира.

Развитие инклюзивного образования в разных арабских странах имеет своеобразные тенденции ввиду лингвистического и культурного разнообразия, исторически сложившихся устоев в обществе. Например, Пакистан является примером исламского государства, где религия, неблагоприятное социальное положение определенной категории населения очень негативно отразились на развитии всеобщего и доступного образования. Граждане страны сталкиваются с отсутствием доступа к образованию, здравоохранению и другим социальным услугам. Социальный статус женщины чрезвычайно низкий. Образование не является приоритетом, особенно для девушек, ввиду религиозных понятий. Родители и общество часто считают детей с ОВЗ неспособными получить образование. Дискриминационные социальные установки приводят к тому, что такие дети находятся дома, а не в школе [12]. Кроме того, существует проблема острой нехватки квалифицированных педагогов. Однако Правительство Пакистана в настоящее время начинает предпринимать попытки по развитию инклюзивного образования, решать проблемы создания доступной среды в школах, повышать осведомленность родителей об идеях инклюзии.

Гораздо более положительная картина наблюдается в таких странах арабского мира, как: ОАЭ, Саудовская Аравия. Например, в ОАЭ был разработан документ под названием «Dubai Inclusive Education Policy Framework», который направлен на устранение барьеров в образовании для детей с ОВЗ, оказание поддержки учителям в оказании качественных образовательных услуг с учетом разнообразия потребностей учащихся, на поддержку участия родителей в процессе образования. В стране оказывается серьезная финансовая поддержка различным мероприятиям в данной области. Правительство ОАЭ стремится к обеспечению гендерного равенства в образовании с целью подготовки высококвалифицированных кадров и среди женского населения страны, надеясь, что женщины также смогут вносить свой вклад в усиление конкурентоспособности и экономического роста страны⁹.

Несмотря на ряд существующих проблем во многих государствах, в мире, в целом, наблюдается положительная тенденция в развитии образовательной инклюзии. На диаграмме 1 представлен результат доклада Международной Организации ЮНИСЕФ на 2017 год о динамике внедрения ключевых мер по развитию инклюзивного образования и изменений в восприятии идей «образования для всех»¹⁰. Мы видим, что в 65% странах сформировано положительное отношение к идеям инклюзии (на 24 % больше по сравнению с 2013 годом), также 88 % стран к 2017 году начали проводить активные государственные меры в

⁹WEF Summit on the Global Agenda. URL: <https://gulfnews.com/business/uae-has-near-perfect-gender-equality-in-education-and-health-1.1411057>

¹⁰UNICEF Country office Annual Reporting. URL: <https://blogs.unicef.org/blog/welcoming-classroom-all-abilities-one-education/>

данной сфере (на 26 % больше). В 33 % стран активно осуществляется подготовка педагогов, повышение их навыков и компетенций.

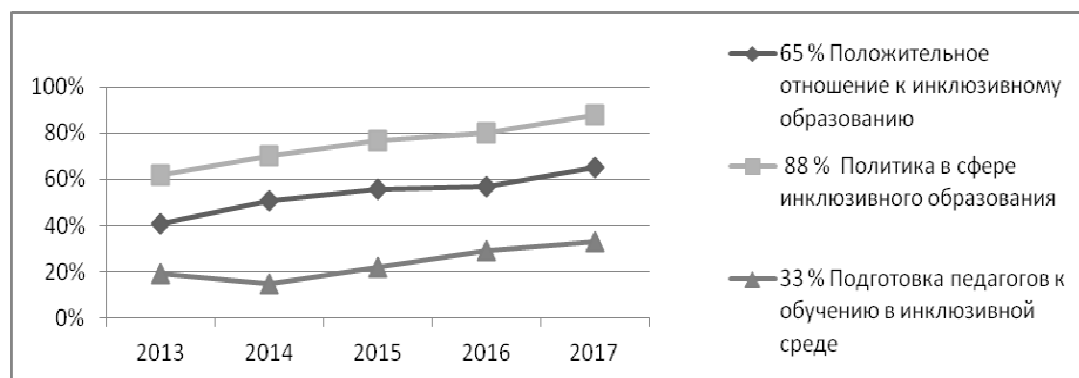


Диаграмма 1. Динамика изменений в развитии инклюзивного образования в мире

Выводы. Эффективность внедрения идей инклюзивного образования в разных странах имеет этнокультурную обусловленность. Там, где культурные нормы и ценности, религиозные убеждения положительно воспринимают детей с ОВЗ, совместное обучение, открываются перспективы для социальной и образовательной инклюзии. Однако неизбежны противоречия между государственным укладом, политической ситуацией и философскими представлениями этноса в национально-культурном контексте, которые могут препятствовать эффективности инклюзивного обучения. Тем не менее, уже многие страны арабского мира (ОАЭ, Саудовская Аравия, Египет), азиатского региона (Китай, Шри-Ланка, Индия), африканские страны (Кения, Уганда) проводят ряд мероприятий по подготовке педагогов для работы в инклюзивной обучающей среде, повышению осведомленности среди населения о значимости равного и всеобщего образования, улучшению качества образования.

Литература:

1. Немцева Т.И. Этнокультурные особенности населения как составная часть геокультурной характеристики региона // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Естественные и физико-математические науки. 2008. № 4. С. 96-100
2. Гнатенко П.И. Национальный характер. Мифы и реальность. Киев, 1984
3. Sharma S. Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation // Journal of College Teaching and Learning. 2005. Vol. 2(5). P. 53-63. URL: <https://doi.org/10.19030/tlc.v2i5.1825>
4. Carrington S., Tangen D. & Beutel D. Inclusive education in the Asia Indo-Pacific region // International Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 23. № 1. P. 1-6. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514727>
5. May M., Palawat M. The impact of cultural diversity on special education provision in the United States // Journal of the International Association of Special Education. 2012. Vol. 13. № 1. P. 58-63.
6. Jelagat K., Ondigi R. Influence of Socio-Cultural Factors on Inclusive Education Among Students & Teachers in Nairobi Integrated Educational Programme, Kenya // IOSR Journal of Research & Method in Education. 2017. Vol. 7. № 1. P. 49-55. URL: <https://doi.org/10.9790/7388-0701024955>
7. Куратченко М.А. Нормы и антиномы: проблемы и перспективы инклюзивного образования в КНР // Философия образования. 2014. № 3. С. 215-227.
8. Gupta A., Singhal N. Positive perceptions in parent of children with disabilities // Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal. 2004. Vol. 15(1). P. 22-31.
9. Kim-Rupnow W.S. Disability and Korean culture. In J.H. Stone (Ed.) // Culture and disability: Providing culturally competent services. 2015. Thousand Oaks, CA: Sage. P. 115-138
10. Tan, Q. Examining the barriers to inclusive education for students with special educational needs. A case of two primary schools in China in Mainland China. 337 p. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/222b/0b4a5cb268b33b25dd467cc3b1e7652e8205.pdf>
11. Lajul W. African Philosophy. Critical dimensions. 2014. Fountain Publishers. Kampala. 255 p.
12. Hussain K. Fostering Inclusive Education in Pakistan. Access and Quality in Primary Education through Community School Networks // Global scholars program working paper series. 2012. 24 p.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент Тарханова Ирина Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ ДЛЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕЗУМПЦИЯ НЕЛИНЕЙНОСТИ

Аннотация. В статье представлена попытка осмыслить сущностные изменения дидактики педагогического образования. С позиций постнеклассической методологии анализируются основания для модернизации дидактических решений. Освещаются перспективы развития теоретико-концептуальных представлений о новой дидактике высшего образования. В проведенном анализе сделан акцент на принципиальной нелинейности современного образовательного процесса, на возможности выбора личностью стратегии и тактики своей учебной деятельности. Опровергаются представления о жестком детерминизме учебно-профессионального развития студентов в ходе получения высшего образования.

Ключевые слова: дидактика, высшее педагогическое образование, университет, модернизация.

Annotation. The article presents an attempt to understand the essential changes in higher pedagogical school didactics. the basis for modernizing didactic decisions is analyzed from the standpoint of post-non-classical methodology. The article highlights the prospects for the development of theoretical and conceptual ideas about the new didactics of higher education. The analysis focuses on the fundamental non-linearity of the modern educational process, on the possibility of choosing a personal strategy and tactics of their educational activities. The author refutes the idea of a strict determinism of educational and professional development of students in the course of higher education.

Keywords: didactics, higher pedagogical education, university, modernization.

Введение. Во все времена высшая школа являлась не только институтом подготовки профессиональных педагогических кадров, но и играла большую роль в формировании социо-культурных механизмов развития общества, сохранении ценностных ориентиров, трансляции опыта от поколения к поколению. И сегодня высшее образование рассматривается как один из ведущих факторов социального и экономического прогресса. При этом в последнее время в высказываниях политиков, ученых и общественных деятелей всё чаще звучит констатация кризиса образования. Суть мирового кризиса видится в противоречии между тенденцией массовизации высшего образования и экономикой знаний, как целевого ориентира его образовательных результатов. Это приводит к невозможности решать современные цивилизационные задачи средствами сложившейся системы образования в основе которой лежит поддерживающее обучение, основанное на передаче прошлого опыта, а не на проективной детерминации будущего. В основе дидактики педагогического образования долгое время лежали идеи средневековой схоластики, которые вполне успешно решали задачи передачи опыта от поколения к поколению на протяжении многих веков, но сегодня необходимо признать их ограниченность в применении к новым социо-культурным условиям. Множественность вызовов и задач порождает вопрос о диверсификации дидактических решений для педагогического образования.

Общедидактическая теория в инструментально-практическом отношении являлась опорой содержания как общего, так и высшего образования, а в теоретико-методологическом – наследием педагогической культуры. Однако, современные вызовы ставят новые вопросы, которые мы лишь частично можем решать с помощью классической общедидактической теории. Актуальным, на данный момент, становится определение границ её применимости и анализ направлений изменения. Целью данной статьи является анализ оснований и смыслов модернизации дидактических решений для высшего педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. На наш взгляд, методологической основой изменений дидактики педагогического образования, как и большинства современных научных теорий, выступает смена типа научной рациональности с неклассической на постнеклассическую с её синергетической картиной мира. Согласимся с В.И. Писаренко, что семь основных принципов синергетики определяют проектирование современной образовательной среды вуза [13, с. 259], и прежде всего это касается принципов становления (нелинейность, неустойчивость, незамкнутость, динамическая иерархичность, наблюдаемость), ведь именно они характеризуют процессы обновления системы от гибели старого порядка через хаос к рождению нового. Дидактические решения сегодня могут рассматриваться только как нелинейные, сложные, саморазвивающиеся системы, обладающие уровневой организацией.

Мы используем термин дидактические решения, как максимально обобщенный, умышленно, осознавая что новая дидактика высшего образования находится как раз на этапе хаоса альтернатив.

Традиционные постулаты университетского образования успешно решали задачи передачи опыта от поколения к поколению на протяжении многих веков, но сегодня необходимо признать их ограниченность в применении к новым социо-культурным условиям. Основными границами применимости классической университетской дидактики можно назвать:

1. Фиксированное место и время обучения.
2. Единство содержания обучения для всех обучающихся и одинаковый для всех усредненный темп освоения учебной информации.
3. Статичность содержания образования, обуславливающая постоянство методики обучения.
4. Преимущественная активность преподавателя; студенты являются пассивными потребителями представленной им учебной информации.
5. Ограничение способов управления аудиторной и самостоятельной работой, как следствие низкая инициативность обучающихся.

Сегодня в высшем образовании данные границы существенно расширяются. Традиционная лекционно-семинарская система обучения не позволяет обеспечить достижение востребованных обществом образовательных результатов, сформировать актуальные для постиндустриального общества компетенции, поэтому необходимы разработка, апробация и теоретическое осмысление принципиально новых дидактических решений.

Такие решения, по мнению И.М. Осмоловской, связаны: 1) с изменением психологии восприятия, переработки и использования информации современными детьми; 2) с полной погруженностью процесса обучения в информационное пространство; 3) с проблемами мотивации учения, когда старые стимулы не срабатывают; 4) с необходимостью формирования у учащихся действенных знаний, т.е. знаний, которые «не лежат в памяти мертвым грузом», а успешно применяются, что в дидактике связывается с формированием компетентности, т.е. способности учащихся применять усвоенные знания для решения возникающих проблем различного вида [11, с. 47].

Поиск новых дидактических решений сегодня ведется очень интенсивно и в различных направлениях.

Так в Ярославской научной школе под руководством профессора Л.В. Байбородовой активно разрабатывается проблема индивидуализации образовательного процесса, рассматриваемая в двух аспектах: внешнем (учет педагогом индивидуальных особенностей обучающихся) и внутреннем (выработка обучающимися собственных образовательных стратегий). В качестве дидактических решений, направленных на индивидуализацию образовательного процесса в высшей школе предлагаются: индивидуальные образовательные программы, планы и маршруты (постановка учащимися обоснованных целей, самостоятельное определение путей их достижения), портфолио обучающихся, индивидуальные образовательные и исследовательские проекты [2, с. 79]. Кроме того, авторами разработана технология

индивидуализации образовательного процесса рассматривается нами как технология развития индивидуальности через среду, превращаемую действиями педагога в средство индивидуализации образовательного процесса. Главной целью разработанной нами технологии является вхождение студента в режим развития индивидуальности им самим, поддержание и стимулирование этого процесса, формирование веры в себя и обеспечение студента средствами развития собственной индивидуальности и субъектности [3, с. 8]. Суть такой технологии состоит в принятии студентом самостоятельных решений в соответствии с поставленной им самим целью, обоснованной и осознанной.

Существующая критика идей индивидуализации строится на их противоречии тенденциям массовизации высшего образования. В.Б. Лебединцев отмечает, что разрешение указанного противоречия не связано ни с уменьшением численности учебной группы, ни с выбором какой-либо программы из имеющегося многообразия, ни с наличием у педагога информации об индивидуальных особенностях учащихся, поскольку общепринятые практики фронтальной организации обучения не позволяют индивидуализировать образовательный процесс относительно каждого обучающегося. По мнению автора любые модификации классно-урочной системы имеют существенные ограничения в индивидуализации образовательного процесса: сохраняется единый для всех маршрут изучения курса; индивидуально-ориентированный учебный план охватывает только блок самостоятельной работы; рамками календарно-тематического планирования нарушается естественный для отдельных обучающихся медленный темп изучения материала [10, с. 245].

Данные противоречия можно преодолеть в рамках цифровых дидактических решений, наиболее распространенным из которых в современных вузах стало использование распределенных информационных систем Learning Management System (LMS). Действительно, LMS может стать информационной основой индивидуализации обучения в университете, обеспечить создание индивидуальных профилей обучающихся, позволяющих выбирать элективные курсы, организовывать освоение материала в индивидуальном темпе, организовывать интерактивное пространство для студентов и преподавателей обучения, организовывать контроль и самоконтроль. Вместе с тем, следует согласиться с выводом М.М. Арутюняна о том, что для обеспечения индивидуализации электронная образовательная среда, для того чтобы обеспечивать спектр индивидуальных образовательных возможностей и траекторий для студентов, должна конструироваться по принципу избыточности, что весьма трудозатратно [1, с. 18].

Р.Эндрюс считает, что новый теоретический подход к электронному обучению необходим, так как оно отличается от традиционного обучения, предполагающего личный контакт преподавателя и ученика [15]. Он отмечает, что сообщества, в рамках которых осуществляется электронное обучение, существенным образом отличаются от традиционных учебных сообществ. Электронные сообщества создаются и коммуницируют посредством социальных сетей, виртуальной образовательной среды, систем управления обучением (LMS), почтовых групп и списков рассылки, видеочатов и т.д. Такие сообщества, в отличие от традиционных, функционируют независимо от местоположения отдельных участников и могут быть гораздо больше традиционных учебных сообществ. Вместе с тем, как показала практика перевода учебного процесса в дистанционный режим в рамках профилактики распространения COVID-19 весной 2020 года, массовизация и директивность электронного обучения не приводят к оптимальному результату. Миллионы студентов по всему миру, ещё недавно ратовавших за цифровизацию, очень быстро захотели вернуться к живому академическому общению.

Оптимальными в аспекте сохранения баланса электронного и очного обучения нам представляются дидактические решения, основанные на идее смешанного обучения (Blended Learning) – интегрированного процесса, включающего on-line деятельность обучающихся на основе созданной педагогом информационно-образовательной среды и контактные аудиторные занятия. Как эффективные в нашей образовательной практике зарекомендовали себя такие модели смешанного обучения как перевернутый класс (Flipped Classroom), смена станций (Station rotation), мена классов (Lab rotation), модель вариативного (адаптивного) обучения (Flex model).

Й. Виссема в качестве альтернативы индивидуализации предлагает групповую модель обучения. При такой модели педагоги не выполняют функцию распространения знаний, а берут на себя функцию организаторов и модераторов. Преподаватель уже более не лектор, но тренер и партнер. Дидактические решения, основанные на совместном обучении и образовательных коллаборациях, по мнению автора, работают на формирование такого важного и зачастую дефицитного элемента компетенций, как опыт. Такой подход не умаляет значимость знания, как основы образовательных результатов академического университетского образования, но дополняет его дидактическими решениями, направленными на развитие практических компетенций [8, с. 61].

Учебные коллаборации (англ. collaborative learning) позволяют построить обучение на тесном взаимодействии как между обучающимися и преподавателем, так и в образовательных интеракциях обучающихся между собой. Участники коллаборативного процесса получают знания через активный совместный поиск информации, обсуждение и понимание смыслов.

В рамках данного подхода популярны такие дидактические решения как различные групповые проекты и совместные разработки. В нашей практике хорошо зарекомендовал себя образовательный краудсорсинг – особая форма организации процесса решения тех или иных задач инновационной производственной деятельности, предполагающая привлечение на добровольной основе широкого круга лиц для использования их творческих способностей, квалификации и опыта [7, с. 14]. Нельзя не отметить и возрастающую популярность в университетских активностях различной направленности хакатонов – проектно-ориентированных соревнований для студентов, направленных на создание работающего прототипа решения какой-либо проблемы или задачи.

Интересным дидактическим решением в рамках коллаборативной модели представляется также ризомоподобное обучение (от франц. rhizome – корневище) – объект без структуры, в нем нет иерархии), в котором содержание образования не конструируется на основе predetermined входной информации, исходящей от педагогов; оно строится и обсуждается в реальном времени теми, кто вовлечен в процесс обучения. Сообщество обучающихся и педагогов действует по учебной программе, которая оформляется спонтанно, строит и перестраивает себя и предмет своего обучения так же, как ризома отвечает на изменения условий окружающей среды. Знание, которое строится сообществом, и является ризомой, а процесс обнаружения, изучения и потребления знания обучающимся – ризомоподобным обучением. Для педагога ризомоподобное обучение означает создание такой ситуации, внутри которой и образовательный процесс, и

собственно знание конструируются участниками учебного сообщества, при этом процесс обучения может быть в любой момент изменен [9, с. 84].

Ещё один класс дидактических решений для педагогического образования связан с изменением понимания сути учения: от выполнения студентом заданий преподавателя к самоорганизованной деятельности обучающегося по освоению учебного содержания. Дидактическое обоснование субъектности обучения осуществляется при этом путем доказательства необходимости завершения процесса усвоения знаний в психолого-педагогическом цикле включением нового звена – рефлексии, которая и позволяет выстроить учебный процесс как образовательный [12].

По мнению Н.В. Горбуновой, в основе субъектной позиции студента лежат инициативность, самостоятельность, ответственность за организацию самообразования, рефлексивная оценка результатов собственной деятельности. Данные условия автор считает возможным реализовать путем проектирования образовательной среды вуза на гуманистических началах [4, с. 43].

Одним из дидактических решений, относящихся к гуманистической парадигме и основанных на развитии субъектности будущего педагога, представляется практика мыследеятельности, направленная на открытие и воспроизводство культурного способа мыследеятельности в совместной деятельности преподавателя и студентов, проживание этого способа обучающимися на собственном опыте. В таком процессе студент не заучивает информацию, а присваивает разные культурные способы работы со знанием. В данной практике понимание имеет приоритет над знанием, содержание образования постигается через мыследеятельность на основе проблематизации и рефлексии, фиксирующейся в форме схем. Прямым отражением субъектности является позиционность, в основе которой лежит создание познающим своих собственных надпредметных знаний-ориентиров, знаний-отношений [5, с. 17].

Приоритет субъектности обучающегося лежит и в основе коммуникативной дидактики, опирающейся на три важнейших приоритета: коммуникации над информацией, понимания над знанием, диалога согласия над дискуссией. В рамках данного подхода постулируется, что сообщить можно только тексты (знаки) но не смыслы, смыслы необходимо актуализировать через соприкосновение с другим (чужим) смыслом. Соответственно любое образовательное мероприятие представляет собой коммуникативную ситуацию, которая дает возможность реализовать коммуникативное событие общения. Вокруг любого текста возникает коммуникативное поле версий этого текста, происходит проникновение в область смыслов и работа по смыслообразованию за счет диалог и продвижения к взаимопониманию [14, с. 240].

Схожие идеи лежат в основе модели «liberal arts and sciences», основанной на принципах гибкости и адаптивности. Образование в данной модели призвано укреплять в студентах мотивацию на образование в течение всей жизни, научать их открыто мыслить, выражать свои мысли и активно участвовать в жизни гражданского общества. Утрачивает своё приоритетное значение традиционная лекция, как основа образовательного процесса. Студенты самостоятельно знакомятся с предложенными преподавателем текстами, выдвигают и обосновывают собственные идеи по поводу прочитанного, делают личные выводы. На очных занятиях обучающиеся под руководством преподавателя анализируют прочитанные тексты и презентуют собственное их понимание, строят и проверяют гипотезы, обсуждают сделанные самостоятельно выводы, дискутируют и апробируют свои идеи в ролевых играх, учатся не только у профессора, но и друг у друга, реализуя таким образом принцип демократизации образовательного процесса. Студенты участвуют в формировании собственного куррикулума, таким образом приобретая опыт групповой ответственности.

Именно в рамках данной модели в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского была спроектирована новая программа двухпрофильного педагогического бакалавриата «Образовательный инжиниринг и английский язык» [6, с. 8]. Весь образовательный процесс по данной программе строится на том, что, студенты могут и должны оспаривать принятые суждения и отстаивать свою точку зрения, а преподаватель не обладает монополией на знание. Важным отличием программы является и то, что самостоятельная работа для достижения образовательных результатов не менее, а иногда и более, важна чем аудиторная. При этом наш подход не является простой калькой какой-либо из существующих моделей. Это прежде всего попытка применить идеи «liberalartsandsciences» именно к специфике подготовки педагога.

Модель «liberal arts and sciences» привлекает нас тем, что учебная аудитория перестает быть местом передачи знаний от преподавателя к студенту. Студенты самостоятельно знакомятся с предложенными преподавателем текстами, выдвигают и обосновывают собственные идеи по поводу прочитанного, делают личные выводы. На очных занятиях обучающиеся под руководством преподавателя анализируют прочитанные тексты и презентуют собственное их понимание, строят и проверяют гипотезы, обсуждают сделанные самостоятельно выводы, дискутируют и апробируют свои идеи в ролевых играх, учатся не только у профессора, но и друг у друга, реализуя таким образом принцип демократизации образовательного процесса. Студенты участвуют в формировании собственного куррикулума, таким образом приобретая опыт групповой ответственности.

Важным представляется и то, что существенно меняется и роль преподавателя, главными задачами которого становятся: направление дискуссии, пояснение отдельных вопросов, выражение собственной точки зрения, оценка учебных достижений. Важной функцией преподавателя является четкая структуризация программы курса, включая перечень текстов для чтения и заданий к каждому занятию. Задачей менеджеров программы является обеспечение студентам доступа к заданным для самостоятельной работы материалам. Безусловно, это не отменяет возможности применения различных, в том числе авторских, педагогических подходов, они будут различаться в зависимости от личности преподавателя и изучаемого предмета. Модель свободных искусств и наук поддерживает не только свободу обучения, но и свободу преподавания.

Выводы. Подводя итог вышесказанному отметим, что проводимые сегодня в педагогической науке исследования, направленные на формирование «новой дидактики» высшего образования, позволяют переосмыслить традиционные схоластические форматы подготовки педагогов в высшей школе и выращивать новые образцы практик, соответствующих постулатам постнеклассической методологии. Современные дидактические решения для педагогического образования, проанализированные в данной статье, являются прежде всего нелинейными и содержат в себе несколько вариантов, ответов, точек бифуркации. Данный анализ не представляется конечным. Мы уверены что в современных российских университетах рождается множество инноваций, направленных на выход за пределы традиционной лекционно-семинарской системы и знаниевой парадигмы. На аккумуляцию данных практик направлена деятельность межвузовского

исследовательского центра «Новая дидактика», основанного по решению ФУМО ВО «Образование и педагогические науки» и координируемого Ярославским государственным педагогическим университетом им. К.Д. Ушинского. При этом мы далеки от идеи полностью отказаться от дидактики Я.А. Коменского, мы в своих исследованиях основываемся на позиции, что изменения в университетском образовании нужны ровно на столько, на сколько нас не устраивает нынешний его результат.

Литература:

1. Арутюнян М.М. О ресурсах и практике индивидуализации образования в ведущих российских университетах // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3 (18) с. 17-19.
2. Байбородова Л.В. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, М.В. Груздев, Т.Н. Гушина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Том 8. – № 5. – С. 7-21.
3. Байбородова Л.В. Индивидуализация образовательного процесса как проблема педагогической науки // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: Материалы 73-й научно-практической конференции / Под ред. Л.В. Байбородовой. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 75-81.
4. Горбунова Н.В. Система профессиональной подготовки педагогов в контексте гуманистической парадигмы образования // Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и перспективы Ялта, 2018. С. 43-48.
5. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образов педагогического искусства / Ю.В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
6. Груздев М.В. Подходы к реализации модели «liberal arts and sciences» в педагогическом образовании / М.В. Груздев, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2019 № 6 (111). С. 8-15.
7. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова – 2020. – 98 с.
8. Дискуссия «Университет третьего поколения в стратегии развития современного образования» (круглый стол) // Высшее образование в России. 2018. №5. с. 59-73.
9. Елкина И.М. О новых дидактических концептах: ризомоподобное обучение // Философские науки, 2016, № 11, стр. 82-95.
10. Лебединцев В.Б. Индивидуализация обучения в массовой школе: условия и институциональные формы // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета, № 3 (24), 2013, с. 244-248.
11. Осмоловская И.М. Учебники нового поколения: поиск дидактических решений // Отечественная и зарубежная педагогика. № 4 (19), 2014, с. 45-53.
12. Перминова Л.М., Селивёрстова Е.Н. Дидактика на рубеже эпох (XX-XXI вв.): Курс лекций для системы высшего и постдипломного педагогического образования. - Владимир: ВГГУ, 2010. - 428 с.
13. Писаренко В.И. Использование синергетических идей в педагогическом проектировании образовательной среды вуза // European Social Science Journal. 2016. № 11. С. 251-262.
14. Троицкий Ю.Л., Тюпа В.И. Школа понимания – коммуникативная дидактика // Образовательные системы современной России. – С. 236-242.
15. Andrews R. Does e-Learning Require a New Theory of Learning? Some Initial Thoughts // Journal for Educational Research Online. Vol. 3. No 1. pp. 104-121.

Педагогика

УДК 371

аспирант Туровский Александр Николаевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТИВНОГО ДВИЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЮБК

Аннотация. Статья посвящена изучению проблем функционирования и развития студенческого порта в молодежной среде высшей школы в условиях Южного берега Крыма. Целью статьи стало определение ведущих организационно-педагогических условий развития студенческого порта. В исследовании на основе теоретического анализа категории «организационно-педагогические условия», а также факторов и путей развития студенческого спортивного движения был определен комплекс организационно-педагогических условий развития студенческого порта в молодежной среде высшей школы в условиях ЮБК.

Ключевые слова: спорт, физическая культура, здоровье, развитие студенческого порта в молодежной среде высшей школы в условиях ЮБК, студенческое спортивное движение, условия, педагогические условия, организационные условия, организационно-педагогические условия развития студенческого спорта, факторы и пути развития студенческого спортивного движения.

Annotation. The article is devoted to the study of the problems of functioning and development of the student port in the youth environment of higher education in the conditions of the Southern coast of Crimea. The purpose of the article is to determine the leading organizational and pedagogical conditions for the development of the student port. In the study, based on the theoretical analysis of the category "organizational and pedagogical conditions", as well as factors and ways of development of the student sports movement, a set of organizational and pedagogical conditions was determined for the development of the student port in the youth environment of higher school in the conditions of the SCC.

Keywords: sport, physical education, health, development of student port the youth of the higher school in the conditions of the South coast, the student sports movement, conditions, pedagogical conditions, organizational conditions, organizational-pedagogical conditions of development of student sport factors and the development of University sports movement.

Введение. Организация определенного педагогического процесса, направленного на достижение новых образовательных результатов должна реализовываться посредством конкретной цели и задач. Успешность реализуемого процесса обеспечивается определенным комплексом организационно-педагогических условий. В рамках данного исследования для нас представляет интерес процесс развития студенческого спорта в молодежной среде высшей школы в условиях ЮБК.

Изложение основного материала статьи. Целью развития студенческого спорта в молодежной среде высшей школы в условиях ЮБК является формирование концептуально-методического комплекса развития компонентов системы студенческого спортивного движения ЮБК, а также разработка ряда организационно-педагогических условий, позволяющих повысить эффективность указанного процесса.

Основными задачами развития студенческого спортивного движения в условиях ЮБК являются:

- участие в формировании и обеспечении реализации государственной политики по физическому воспитанию и спорту в учреждениях высшего профессионального образования ЮБК;
- обеспечение организации работы по физическому воспитанию и спорту в учебных заведениях высшего профессионального образования;
- осуществление научно-методического обеспечения указанной работы в ходе учебного процесса и во внеучебной деятельности;
- обеспечение приоритетного значения физической культуры и спорта в процессе обучения и воспитания студенческой молодежи как действенного средства укрепления здоровья, гармоничного развития, повышения уровня работоспособности будущих специалистов;
- организация учебно-тренировочного процесса и проведение спортивных мероприятий;
- привлечение представителей общественности, государственных и негосударственных организаций различных отраслей деятельности к сетевому сотрудничеству по вопросам организации и развития студенческого спорта в регионе;
- привлечение общественности, предпринимателей, руководителей государственных учреждений к содействию по укреплению и развитию материально-спортивной базы учебных заведений профессионального образования;
- осуществление информационно-пропагандистской деятельности по распространению физической культуры, спорта, здорового образа жизни среди студенческой молодежи и общественности.

Успешность реализации любой технологии или педагогического процесса зависит от ряда организационно-педагогических условий. Термин «организационно-педагогические условия» включает такие концепты, как «условия», «организационные условия», «педагогические условия». В данном контексте обратимся к изучению ключевых понятий данной проблемы.

В Философском энциклопедическом словаре под редакцией Л.Ф. Ильичева и др. понятие «условие» толкуется как то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов, из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления [11, с. 707-708].

Вслед за исследователями А.А. Володиным и Н.Г. Бондаренко термин «организационные условия» будем понимать в значении «существенного компонента комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обусловливаемые феномены» [1, с. 144].

Анализ теоретических источников позволяет говорить о том, что в отечественной педагогической науке нет единого подхода к определению сущности понятия «педагогические условия». Рассмотрим некоторые из них.

А.Я. Найн определяет данный термин как «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [8, с. 44-49]. Б.В. Куприянов понимает анализируемый нами термин как планомерную работу по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающую возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования [4]. По словам М.В. Зверевой, данный термин отражает содержательную характеристику таких компонентов педагогической системы, как содержание, методы, формы и средства обучения, характер педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса [3].

В теоретической литературе, посвященной проблеме обоснования сущности педагогических условий, находим такие понятия, как «психолого-педагогические условия», «социально-педагогические условия», «организационно-педагогические условия». Так как предметом данного исследования являются организационно-педагогические условия развития студенческого спортивного движения в условиях ЮБК, обратимся к изучению сущности ключевого для нашей статьи понятия.

В данном исследовании мы разделяем подход С.Н. Павлова, который понимает организационно-педагогические условия с трех позиций:

- 1) как совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, их организационных форм и материальных возможностей;
- 2) как совокупность обстоятельств взаимодействия субъектов процесса образования;
- 3) как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов для достижения цели педагогической деятельности [10, с. 14].

Указанная теоретическая разведка позволяет трактовать сущность организационно-педагогических условий. Однако их определение, по нашему мнению, должно строиться на основе учета факторов влияния на исследуемый предмет познания, а также возможных путей решения проблемы.

Так, С.В. Лапочкиным были определены следующие основные факторы, влияющие на успешное развитие студенческого спорта:

- действующая законодательная база и многоуровневые организационные структуры, координирующие студенческие спортивные программы;
- различные источники финансирования и правовая защищенность деятельности в сфере студенческого спорта;
- материальная поддержка студентов-спортсменов;
- учет финальных студенческих соревнований при утверждении национального календаря спортивных мероприятий;
- ежегодное установление рейтинга университетов зависимости от официальных результатов проведения соревнований;

- совместная, скоординированная и регламентированная деятельность студенческих лиг, студенческих и профессиональных клубов по видам спорта;
- взаимосвязь программ развития физического воспитания в университетах большинства стран мира [5, с. 15].

Исследователи проблем реализации и развития студенческого спорта в современном российской образовательном пространстве А.В. Гаязова, С.В. Лапочкин, О.В. Матыцин, В.Я. Назмутдинов и др. пути решения проблем студенческого спорта видят в следующем:

- в разработке спортивного информационного ресурса для организации взаимодействия студенческих спортивных организаций со среднетехническими и высшими учебными заведениями, с целью оказания консультационной, методической поддержки и обмена опытом и т.д.;
- в обращении внимания работодателей крупного и среднего бизнеса на студентов-спортсменов для обеспечения спонсорской поддержки;
- в мотивировании студентов к систематическим занятиям спортом путем участия их в спортивных акциях города, соревнованиях разного уровня [2; 6; 7].

А.О. Новикова, изучая проблему формирования мотивации студентов вуза неспортивного профиля к занятиям физической культурой и любительским спортом, определила следующие педагогические условия: готовность преподавателя в формировании мотивации студентов к занятиям физкультурой и спортом; повышение уровня осведомленности студентов вуза по вопросам здорового образа жизни, физической культуры и спорта; педагогическое содействие формированию у студентов положительного эмоционального и психологического настроя к занятиям спортом [9].

На основе изложенного обратимся к формулировке основных организационно-педагогических условий развития студенческого спортивного движения в молодежной среде высшей школы в условиях ЮБК. К ним отнесем следующие:

- 1) обеспечение готовности преподавательского состава вузов и участников сетевого партнерства по вопросам развития студенческого спорта к реализации всех его направлений и функций;
- 2) формирование мотивации студентов к активному занятию физической культурой и спортом, ценностных мотивов здоровья, спорта, активной жизнедеятельности, успешной и активной социально-личностной позиции обучающихся;
- 3) разработка научно-методического комплекса обеспечения процесса функционирования форм и направлений студенческого спорта в рамках учреждений высшего профессионального образования в контексте сетевого сотрудничества организаций;
- 4) определение необходимого материально-технического обеспечения процесса функционирования и развития студенческого спортивного движения в молодежной среде высшей школы в условиях ЮБК;
- 5) привлечение представителей общественности, бизнеса и госслужащих к сетевому сотрудничеству по вопросам развития студенческого спорта в условиях ЮБК; определение условий, сроков и программ указанного социального партнерства;
- 6) пропаганда здорового образа жизни, физкультуры и спорта среди студенческой молодежи, обучающихся в иных учебных заведениях и общественности.

Выводы. Таким образом, развитие студенческого спортивного движения в молодежной среде высшей школы в условиях ЮБК – сложный многогранный процесс, требующий взаимодействия многих структур, разработки методологического, научно-методического, материально-технологического и кадрового обеспечения. Успешность процесса развития студенческого спорта в условиях ЮБК возможно, по нашему мнению, путем соблюдения ряда организационно-педагогических условий, которые были определены в рамках данного исследования.

Литература:

1. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143-152
2. Гаязова А.В. Проблемы студенческого спортивного движения / А.В. Гаязова, В.Я. Назмутдинов // Всероссийская научно-практическая конференция «Перспективы развития современного студенческого спорта: на пути к Универсиаде-2013 в Казани». – Казань, 2012. – С. 48-52.
3. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках // Педагогика. – 1987. – №1. – С. 29-32.
4. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2001. – №2. – С. 101-104.
5. Лапочкин С.В. Студенческий спорт и спортивное наследие / С.В. Лапочкин // Теория и практика физ. культуры. – 2009. – № 11. – С. 24-26.
6. Лапочкин С.В. Формирование нового понимания значения спорта и физической культуры в молодежной среде посредством исследования спортивного наследия универсиад // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2010. – Т. 15. – № 2. – С. 49-56.
7. Матыцин О.В. Студенческий спорт в России: проблемы и цели развития // Всероссийская научнопрактическая конференция «Перспективы развития современного студенческого спорта: на пути к Универсиаде – 2013 в Казани». – Казань, 2012. – С. 6-10.
8. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. – 1995. – №5. – С. 44-49.
9. Новикова А.О. Педагогические условия формирования мотивации к занятиям физической культурой и любительским спортом у студентов нефизкультурного вуза // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 4. – С. 151-155.
10. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
11. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат юридических наук, доцент Бокий Александр Николаевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент Лукавенко Андрей Викторович

Медицинская академия имени С.И. Георгиевского Федерального

государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПРОБЛЕМАТИКА УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОПЕРУПОЛНОМОЧЕННЫХ УГОЛОВНОГО РОЗЫСКА

Аннотация. Действующая на настоящий момент система рукопашной подготовки, которая предполагается как составная часть учебного предмета «Специальная физическая подготовка» – «Боевые приёмы борьбы» в ВУЗах МВД уже не в состоянии полноценно решать возложенные на неё задачи. Авторитарный подход, дидактическая безграмотность и абсурдность в целеполагании, а отсюда и в самом названии данного направления профессиональной подготовки, приводят к тому, что современная обезличенная и стандартизированная форма организации и проведения занятий, не способствует решению основной задачи данного вида профессионального обучения.

Ключевые слова: курсант, профессиональная подготовка, рукопашная подготовка, система, формирование.

Annotation. The current system of hand-to-hand training of future detectives of the criminal investigation officers, which is supposed to be part of the subject “Special Physical Training” - “Combat Techniques” in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, is no longer able to solve completely the tasks assigned to it. The authoritarian approach, didactic illiteracy and absurdity in goal-setting and as a result in the very name of this area of vocational training, lead to the fact that the modern depersonalized and standardized form of organizing and conducting classes does not contribute to solving the main task of this type of vocational training.

Keywords: cadets, professional training, single combats, system, forming.

Введение. Основу действующей на данный момент организации специальной физической подготовки курсантов высшей школы полиции России [1] составляет нормативный подход, сущность которого сводится к выполнению обязательных и единых для всех, установленных требований и нормативов, что в корне противоречит идее индивидуального подхода к обучению и воспитанию курсантов. Все это способствует погоне за количественными показателями и тому, что из поля зрения педагогов (системы) выпал главный объект их деятельности – человек с его чувствами, мыслями и способностями. Это приводит к противоречию между системой и личностью, а точнее, между предложенными для обязательного использования средствами и методами профессиональной физической и рукопашной подготовки и потенциальными возможностями индивидуальности курсанта.

Вместе с тем исследуя учебные программы по специальной физической подготовке в ВУЗах МВД России учёные [7] приходят к выводам, что программная основа хоть и должна строиться на базе обязательного государственного компонента, но в то же время формироваться на принципах индивидуализации, и давать возможность участникам учебно-воспитательного процесса творчески реализовываться.

Изложение основного материала статьи. Итак, составной частью учебного предмета «Специальная физическая подготовка» является раздел «Боевые приёмы борьбы». Сразу хотелось бы определиться с терминологией. Приёмы борьбы представляют собой только часть техники рукопашной подготовки будущих офицеров уголовного розыска (броски, рычаги, подножки, подсечки). Существует достаточно большое количество боевых элементов не борцовского направления (удары, защиты от ударов, работа с прикладным, холодным и огнестрельным оружием, досмотры, надевание наручников, связывание и т.д.) используемых при проведении задержания. По мнению авторов, более точно и расширенно это направление профессионального обучения необходимо называть рукопашной подготовкой.

Профессионализм данной подготовки определяется не только техникой приёма, но и тактическим навыком, специальной физической (в первую очередь координационной) и психологической подготовкой, и конечно нравственным воспитанием будущих офицеров полиции. Причём всё это необходимо в интегральном аспекте спортивной тренировки.

Что же касается названия «Специальная физическая подготовка», то, к сожалению, налицо явное непонимание научно-методических основ данного учебного предмета. Главной целью физического обучения и воспитания в высшей школе полиции является подготовка курсанта к профессиональной деятельности в экстремальных условиях проведения силового задержания преступника. В спортивной тренировке единоборств, главная цель – боевая подготовка к участию непосредственно в соревнованиях. Из всего этого логически видно, что техника и тактика представляет собой основную цель подготовки, а специальная физическая – определённый «фундамент».

Если опять перейти к аналогии спортивной тренировки, то мы готовим не спортсмена-легкоатлета, где преобладающее значение имеет специальная физическая подготовка, а спортсмена-единоборца, где техника, и особенно тактика, наряду с физической и психологической подготовкой, всё-таки играет первостепенную роль. По мнению автора, предмет «Специальная физическая подготовка» более объективно было бы называть «Рукопашная подготовка».

Процесс обучения в ВУЗе МВД предполагает только разучивание техники самого приёма силового задержания, без совершенствования в условиях максимально приближенных к реалиям экстремальности данного вида профессиональной деятельности. Тактическая и психологическая подготовка хоть и предусмотрена учебной программой, но в связи с самой организацией учебного процесса не может проводиться в принципе. Отсутствуют соревновательный и игровой методы спортивной тренировки. Обучение не предусматривает педагогические принципы повторности, индивидуализации, специализации и

т.д. На современном этапе развития научной теории и методики профессиональной подготовки высшей школы полиции России необходим уход от школьного урока физической культуры к спортивной тренировке.

Как было обосновано в наших предыдущих исследованиях [9; 11], рукопашная подготовка – это учебно-воспитательный процесс, по всем сопоставляющим совпадающий со спортивной тренировкой различных видов спортивных единоборств. Его целью является развитие и совершенствование специальных навыков, физических и психофизиологических качеств. В теории и методике спортивной тренировки [5] также заострено внимание и на воздействие особых обстоятельств процесса тренировки на позитивное решение его целей и задач.

Базовым принципом применения способов, средств и методов профессиональной рукопашной подготовки для формирования надёжной боеготовности курсантов высшей школы полиции может быть только используемый в спортивной физиологии так называемый «перенос тренированности». Выдающийся учёный П.К. Анохин [1], в своей научно обоснованной теории функциональных систем доказывал что в фундаментальных основах данного явления находится единство соответствующих направляющих составляющих особых по своим физиологическим характеристикам функциональных систем и адекватных режимов их жизнедеятельности, формируемых в учебно-воспитательном процессе специализированной двигательной деятельности, к которой вполне можно отнести и учебно-боевую подготовку курсантов высшей школы полиции. Из данной теории выходит, что концептуальным обстоятельством «переноса тренированности» будет совпадение направляющих составляющих функциональных режимов.

Совершенствуя теорию «переноса тренированности» относительно к цели избрания подводящих средств спортивной подготовки, Ю.В.Верхошанский [4] выводит определение – «особенность тренирующего влияния». Данная специфика определяет уровень их предрасположенности обстоятельствам спортивно-соревновательных двигательных действий, как в биомеханической структуре, так и в системе действий биологического аппарата, в его аэробных, анаэробных, или, что чаще всего, смешанных аэробно-анаэробных механизмах его энергетического обеспечения.

Современные исследования [3; 6; 13] указывают на то, что подавляющая часть средств, используемых при формировании специальных навыков профессиональной рукопашной подготовки, не отвечают узконаправленной специфике этого направления обучения в ведомственных ВУЗах. Всё это обнаруживается в том, что качество проекции навыка, созданного в ходе учебно-воспитательного процесса обучения технико-тактическим двигательным действиям рукопашного боя, на экстремальные обстоятельства силового задержания, выявляются достаточно слабыми и общее направление формирования профессиональной компетенции, учитывая это, существенно тормозилось.

Невысокая специализация обуславливается методикой, предполагающей целевую установку на так называемую «имитирующую дидактику». Данное целеполагание предполагает использование учебно-тренировочных ударных атакующих и защитно-контратакующих действий с динамическими, сенсорными, пространственно-временными, биомеханическими и кинематическими характеристиками бесконтактного «обозначения». Это также ведёт к срыву тактических и психофизиологических педагогических закономерностей обучения и воспитания. Курсанты не в состоянии прочувствовать выполнение технико-тактических элементов с реальным партнёром. У них «не ставится удар на человека». Не формируется общее осмысление о приемах и всевозможных вариативных обстоятельствах рукопашной «сшибки», но и, что фундаментально существенно, они не ощущают необходимых психологических перегрузок.

И самое главное, у курсантов формируется так называемый «синдром отрицательного навыка», что мы уже научно обосновывали в наших предыдущих исследованиях [9; 11]. Ярким примером этому служат так называемые «бесконтактные или ограниченно контактные» единоборства ударного характера двигательных действий (спортивное Шотокан каратэ, кикбоксинг лайт-контакт и пр.). Сформированный двигательный навык «обозначения» удара, в процессе многолетней тренеровочно-соревновательной деятельности, срывается на уровне подсознания и в реальном боестолкновении.

В связи с этим, одним из обстоятельств качественного формирования у курсантов высшей школы полиции навыков рукопашного боя является использование полноконтактных спаррингов на основе эффективных скоростных, скоростно-силовых, оперативно-тактических и технико-тактических показателей настоящего, «на поражение» боестолкновения. Вместе с тем, решение поставленных целей и задач возможно только при условии применения в учебно-тренировочном процессе специальных тренажёров, спортивных снарядов (боксёрские мешки, лапы, подушки, ритм-груши, макивары и пр.), а также защитной экипировки (шлемы, жилеты, накладки, бандажи и пр.). Всё это даст возможность, по мнению многочисленных исследований [3; 6; 13], тренировать технико-тактические двигательные действия, воспитывать специальные физические и психологические качества с подлинными биомеханическими, кинематическими, сенсорными, пространственно-временными и динамическими показателями и регистрировать следствия данной работы.

В общем, использование защитной экипировки и специального инвентаря будет оказывать содействие воссозданию, проигнорированного в ныне существующей методологии учебно-воспитательного процесса, существенной концепции научной кибернетики – закона возвратной связи, когда курсанты приобретают отвечающие реалиям боестолкновения сведения (как наружные – от преподавателя, так и внутренние – за счёт личностных восприятий) о признаке осуществляемых ими технико-технических двигательных действий рукопашного поединка. Всё вышесказанное сформирует возможности для увеличения возможностей педагогического принципа вариативности в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров полиции.

Как было нами ранее научно обосновано [9; 11], главным методом совершенствования всех составляющих учебно-воспитательного процесса единоборств являются свободные тренировочные и соревновательные поединки. Так называемый интегральный метод спортивной тренировки. Любой период обучения и воспитания предполагает свою специфику системы и обстоятельств их выполнения. Как показывают исследования [6], в практике спортивной тренировки единоборств для повышения уровня тактико-технической компетенции на разных стадиях тренировки к состязаниям, проблематике планирования количества соревновательных упражнений отводится чуть ли не основной интерес.

В научных работах С.М. Ашкинази раскрыто [2], что обстоятельством позитивности тренировочного процесса единоборств определяется распределение и учёт диахронического строения учебных поединков с отведением на условные, полусвободные и свободные схватки как минимум 10-15% времени учебно-тренировочного процесса.

Дидактически оправданно [10], чтобы курсанты, принимающие участие в учебных поединках, находились в состоянии перманентного психологического напряжения, что в свою очередь предполагает совершенствование функциональных показателей стресс лимитирующих систем организма. Реализация данного состояния возможна посредством формирования на занятиях по рукопашной подготовке общего фона опасности, непредсказуемости и риска [8], что в свою очередь создаётся применением приведённого холодного оружия при отработке прикладных приемов рукопашного боя, «... проводить учебные поединки с разнообразными по телосложению, технике, тактике, стойке, весу, физической подготовленности, квалификации противниками:

- инициирует поединки с несколькими противниками в разных тактических условиях: «конвейер», «коридор», «в развёртку», «в расходку»;

- предлагает проведение поединков на площадках, различных по размеру и покрытиям: жестких, мягких, скользких, неровных, а также в ограниченном или затемненном пространстве» [11, с. 56]. Желательно, по возможности агрессивное свето-шумовое влияние, плюс компоненты внезапности при возникновении боестолкновения.

Выводы. Итак, многочисленные исследования [3; 6; 9; 13] обобщают, что основными составляющими, воздействующими на прирост показателей профессиональной рукопашной подготовленности, обнаруживаются:

- формирование методологии учебно-воспитательного процесса на платформе фундаментальной техники и концептуальных алгоритмов тактических обстоятельств боестолкновения;

- необходимость отведения на условные, полусвободные и свободные поединки до 15% времени, затраченного на тренировочный процесс;

- решение в учебно-тренировочном процессе задач скоростного, скоростно-силового, оперативно-тактического и технико-тактического взаимосоответствия с применением приведённого холодного оружия и специальной защитной экипировки, а также целеполагания силового подавления, организация перманентных стрессовых обстоятельств при проведении учебных соревновательных поединков;

- создание педагогических условий интегральности и систематичности в профессиональной рукопашной подготовке способами дидактически грамотного синтеза разных составляющих технико-тактической, специальной физической и психологической спортивной тренировки. Только изначально комплексное (интегральное), но не последовательное, обучение и воспитание даст возможность в современных условиях, наиболее оптимально и грамотно сформировать необходимые навыки и качества рукопашной подготовки у курсанта высшей школы полиции.

Поэтому необходима инновационная разработка абсолютно новой технологии подготовки, которая будет представлять преимущество будущему сотруднику уголовного розыска уже в начале возникновения опасного момента боестолкновения.

Литература:

1. Анохин, П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности: монография / П.К. Анохин. – Москва: Наука, 1979. – 453 с.
2. Ашкинази, С.М. Техничко-тактическая подготовка в комплексных (смешанных) единоборствах: монография / С.М. Ашкинази, К.В. Климов. – Санкт-Петербург: «Маматов», 2016. – 145 с.
3. Баранюк, В.И. Реализация принципа сопряжённого воздействия в спортивной тренировке бойцов армейского рукопашного боя на основе искусственно управляющей среды: дисс. канд. пед. наук / В.И. Баранюк. – Малаховка, 2018. – 168 с.
4. Верхошанский, Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов: монография / Ю.В. Верхошанский. – Москва: ФиС, 1988. – 331 с.
5. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник для ВУЗов ФКиС / Л.П. Матвеев. – Москва: ФиС, 2008. – 542 с.
6. Никифоров, М.Ю. Содержание и методика обучения рукопашному бою оперативных сотрудников МВД России: дисс. канд. пед. наук / М.Ю. Никифоров. – Санкт-Петербург, 2012. – 224 с.
7. Овчинников, В.А. Система формирования профессионально-прикладной физической подготовки курсантов и слушателей ВУЗов МВД России: дисс. док. пед. наук / В.А. Овчинников. – Москва, 2012. – 411 с.
8. Светличный Е.Г., Донченко В.Е. Повышение эффективности подготовки полицейских к профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях (условия недостаточной видимости) // Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции «Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы и перспективы». 25.10.2019. – г. Симферополь. – 2020. С. 397-400.
9. Усков, С.В. Формирование профессиональных умений курсантов в процессе специальной технико-тактической подготовки в ВУЗах МВД: дисс. канд. пед. наук / С.В. Усков. – Киев, 2010. – 241 с.
10. Усков, С.В. Формирование стрессоустойчивости у курсантов ВУЗов МВД на занятиях по рукопашной подготовке / С.В. Усков // Евразийский союз учёных: научный журнал. – Москва: ЕСУ, 2014. – Ч.10. – №9. – С. 92-94.
11. Усков, С.В. Педагогические основы специальной боевой подготовки сотрудников правоохранительных органов: научно-практическое пособие / С.В. Усков, А.Н. Бокий. – Краснодар: КрУ МВД России, 2015. – 88 с.
12. Хабаров, Д.В. Специальная физическая подготовка: учебная программа дисциплины для специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность». Специализация «Оперативно-розыскная деятельность». Узкая специализация «Деятельность оперуполномоченного уголовного розыска» / Д.В. Хабаров, П.В. Коляго. – Краснодар: КрУ МВД России, 2018. – 13 с.
13. Цыганок, А.О. Подготовка курсантов ВВУЗов по рукопашному бою: дисс. канд. пед. наук / А.О. Цыганок. – Санкт-Петербург, 2003. – 223 с.

УДК 378

кандидат социологических наук, доцент, начальник кафедры
 общеправовых дисциплин Устинова Лариса Геннадьевна
 ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел
 Российской Федерации» Ставропольский филиал (г. Ставрополь);
 кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры
 общеправовых дисциплин Султанова Милада Викторовна
 ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел
 Российской Федерации» Ставропольский филиал (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются профессиональные качества сотрудников органов внутренних дел. Подчеркивается необходимость опоры на индивидуальные особенности личности в процессе профессиональной подготовки будущих сотрудников внутренних дел. Авторами подробно рассмотрены виды мотивации будущих сотрудников, которые встречаются у абитуриентов, даётся прогноз по успешности или неуспешности освоения профессии и возможности формирования необходимых качеств в процессе обучения. В статье делается вывод о том, что организация профессиональной подготовки кадров для органов внутренних дел нуждается в постоянном совершенствовании и комплексном подходе, при котором все формы и виды деятельности курсантов подчинены формированию личностных и профессиональных качеств будущих полицейских и закладывают основы профессионализма.

Ключевые слова: курсанты, сотрудник полиции, профессионально-значимые личностные качества, профессиональная подготовка, правоохранительная деятельность.

Annotation. The article deals with the professional qualities of employees of internal Affairs bodies. The article emphasizes the need to rely on individual characteristics of the individual in the process of professional training of future employees of internal Affairs. The authors conclude that the organization of professional training for internal Affairs agencies needs constant improvement and a comprehensive approach, in which all forms and activities of cadets are subordinate to the formation of personal and professional qualities of future police officers and lay the foundations of professionalism.

Keywords: cadets, police officer, professionally significant personal qualities, professional training, law enforcement.

Введение. Профессионально-значимые личностные качества (ПЗЛК) – это индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения профессиональной деятельности.

Существует немало различных классификаций ПЗЛК, которые разрабатываются применительно к определённым профессиям. Разные исследователи выделяют множество различных личностных характеристик необходимых представителям различных профессий, при этом отдавая первостепенное значение тем или иным чертам [5].

Тем самым учёные выявляют личностные качества, которые являются типичными для представителей различных профессий. Прежде всего это необходимо для того, что бы на их основе осуществить профессиональный отбор, а затем профессиональную подготовку будущих специалистов, принимая во внимание тот факт, что профессиональная подготовка должна способствовать развитию ПЗЛК.

Целью данной статьи является изучение ПЗЛК курсантов - будущих сотрудников ОВД, формируемых на этапе обучения в профессиональных учреждениях.

Изложение основного материала статьи. На основе анализа литературы [1; 2; 6; 7 и др.] можно отметить, что все ПЗЛК будущего сотрудника ОВД можно разделить на 4 большие группы, включающие мотивационные, познавательные, эмоциональные и волевые компоненты (Табл. 1.):

Основные составляющие ПЗЛК будущего сотрудника ОВД

№	Компонент классификации ПЗЛК	Его содержание
1	Мотивационный компонент	отражает стремление курсанта стать сотрудником ОВД и потребность успешно выполнять свои должностные обязанности по раскрытию преступлений, всестороннему и полному расследованию уголовных дел, исследованию причин преступности и их квалифицированной профилактики; стремление будущего сотрудника к достижению профессиональных успехов, желание показать себя как специалиста с наилучшей стороны
2	Познавательный компонент	понимание курсантами стоящих перед ними задач в сфере профессиональной деятельности, ясное представление о различных сторонах деятельности сотрудников ОВД и ее психологических особенностях, представление различных профессиональных ситуаций и способов их разрешения
3	Эмоциональный компонент	чувство личной ответственности будущего сотрудника ОВД за результаты деятельности в сфере борьбы с преступностью, а также уверенность в своих силах и способности преодолеть многие объективные и субъективные преграды, которые могут возникнуть в процессе достижения профессиональных целей
4	Волевой компонент	отражает сосредоточенность курсантов на выполнении профессиональных задач, на достижении гармонии между требованиями профессии и развитостью личностных качеств

Ниже дано описание основных типов профессиональной мотивации, которые необходимо устанавливать в ходе собеседования и в дальнейшем учитывать в процессе осуществления профессиональной подготовки.

Как показывает практика – полностью сделать набор курсантов с оптимальным типом мотивации (адекватный тип) – не представляется возможным.

В этой связи в образовательные учреждения системы МВД могут попасть и курсанты, дальнейшее профессиональное развитие которых будет зависеть от многих факторов. Иногда мотивация изменяется в лучшую сторону, а иногда проявляются худшие её виды, что детерминирует необходимость отсева подобных курсантов уже в самом процессе обучения.

Рассмотрим типы мотивации абитуриентов и прогноз на успешность/ неуспешность овладения профессией работника полиции [2] (табл. 2).

Таблица 2

Виды мотивации будущих сотрудников ОВД и прогноз по успешности овладения профессией

№	Тип мотивации	Преобладающие мотивы	Прогнозы по овладению профессией
1.	АДЕКВАТНЫЙ ТИП	Ценностные ориентации и мотивы поступления в образовательные учреждения системы МВД согласуются с реальным поведением личности, которое соответствует требованиям профессионально-этического характера, предъявляемым к личности сотрудника ОВД.	Благоприятный прогноз. Мотивация такого типа способствует быстрой адаптации курсанта и успешной учебе в образовательном учреждении системы МВД.
2.	СИТУАТИВНЫЙ ТИП	Решающее влияние на выбор профессии оказывают внешние факторы: внешний престиж профессии и ее романтическая притягательность; влияние материальных соображений; выбор профессии под влиянием какого-либо ее представителя, личность которого оказалась для абитуриента привлекательной, а так же родителей или близких родственников др.	Прогностически может быть неблагоприятен, так как связан с тенденцией к разочарованию в деятельности сотрудника полиции, неудовлетворенности ею и как следствие этого — к формальному отношению к своим обязанностям. Но при наличии чувства ответственности и долга, сотрудник может реализовывать все должностные обязанности, без существенных срывов (даже в случае внутренней разочарованности в профессии).
3.	КОМПЕНСАТОРНЫЙ ТИП	Данный тип мотивации встречается у лиц, избирающих профессиональную деятельность в правоохранительных органах, что бы преодолеть слабые стороны своего характера	Прогностически неблагоприятен. В процессе обучения у курсантов данного типа отмечаются два варианта развития личности: 1. Обучение и последующая работа по специальности не приводит к ожидаемым результатам,

		(повышенную тревожность, мнительность, замкнутость, неуверенность, переживание личной несостоятельности, некоммуникабельность и др.). Основные мотивы: мотив стремления не отстать от сверстников в личностных качествах; стремление получить высшее юридическое образование.	а, наоборот, усугубляет переживание личностной несостоятельности, способствует возникновению эмоциональных срывов, плохой адаптации в вузе и на службе. 2. Происходит гиперкомпенсация слабых сторон личности, в результате которой формируется чрезмерная тенденция к доминированию, стремление к лидерству, решительности, эмоциональная холодность, проявления жестокости. Результатом такого сочетания психических качеств бывают серьезные профессиональные ошибки и нарушения закона.
4.	КРИМИНАЛЬНЫЙ ТИП	Характеризуется неясной антисоциальной направленностью, как правило, маскируемой правильными речевыми формулировками. Стремление использовать образование в системе МВД в своих целях. Нередко характерны нечестность, беспринципность, склонность к авантюризму, знакомство только с внешней стороной деятельности сотрудника ОВД.	Прогноз крайне неблагоприятный. В идеале – необходимо распознавать абитуриентов такого типа на стадии профотбора и не допускать их поступления.

Нами рассмотрены наиболее часто встречающиеся типы с выраженной определённой мотивацией и системой уже сформированных личностных качеств.

Между тем, как показывает анализ практики, ведущими затруднениями в деятельности сотрудника ОВД являются:

- способность к рациональной организации деятельности участников предварительного следствия и своей собственной деятельности в процессе выполнения служебных обязанностей;
- установление правильных, целесообразных, взаимоотношений с руководством, сослуживцами, гражданами;
- умение быстро ориентироваться в профессиональных ситуациях, определять их причины и принимать верные решения и др. [2].

Неразвитость данных качеств и способностей способствует допущению сотрудниками, особенно молодыми, следующих недочётов в своей деятельности:

- неумение разобраться в сложной следственной ситуации и выдвинуть правильные версии,
- неумение конструктивно общаться в конфликтной ситуации, снимать излишнее напряжение,
- неумение планировать расследование,
- сложности в организации взаимодействия в поисковой группе в процессе раскрытия преступления и т. д.;
- неумение обеспечивать психологический контакт, участвовать в дискуссии и управлять ею [2].

Что бы свести к минимуму данные затруднения в будущей деятельности сотрудника ОВД, эти умения, качества, способности и т.д. необходимо активно развивать в процессе профессиональной подготовки.

Для того, что бы этот процесс протекал целенаправленно, выделим основные виды профессиональной деятельности сотрудника ОВД и необходимые ПЗЛК, навыки и способности для их эффективного осуществления (табл. 3).

Основные виды профессиональной деятельности сотрудника ОВД и необходимые ПЗЛК, навыки и способности для их эффективного осуществления

№	Виды профессиональной деятельности сотрудника ОВД	ПЗЛК
1.	Поисковая деятельность	– концентрация и устойчивость внимания, – наблюдательность
2.	Организационная деятельность	– организованность, – настойчивость, – целеустремленность, – усидчивость
3.	Социальная деятельность	– принципиальность, – гуманизм, – порядочность
4.	Деятельность по оформлению служебной документации	– навыки перевода устной речи в письменную, – способность быстро обобщать информацию, – умение письменного изложения результатов осмотра места происшествия, – навыки ведения протокола при проведении беседы с задержанными, свидетелями, потерпевшими т.д.
5.	Коммуникативная деятельность	– способность ясно излагать свои мысли, – общительность, – такт, – эмоциональная устойчивость, – выдержка, – умение отстаивать свою точку зрения
6.	Конструктивная и реконструктивная деятельность	– проницательность, – способность анализировать получаемую информацию, – формирование гипотез, – творческий подход к решению профессиональных задач и др.

В процессе профессиональной подготовки в условиях образовательных учреждений системы МВД должен быть обеспечен индивидуальный подход к будущему сотруднику полиции. Он должен занять именно то место, которое будет наиболее полно соответствовать его способностям и развитым ПЗЛК.

В процессе воспитания личности будущего сотрудника ОВД в условиях профессиональной подготовки необходимо опираться на общие особенности формирования характера. Они могут быть реализованы в процессе воспитательной работы с курсантами, а также в процессе проведения учебных занятий.

Как показал опыт, наиболее эффективно формируются черты характера будущего сотрудника ОВД в процессе организации деятельности на занятиях на интерактивной основе. Рассмотрим их признаки, которые способствуют активному формированию личностных качеств курсантов [4] (табл. 4).

Таблица 4

Ведущие признаки организации обучения в интерактивном режиме

№	Признаки
1.	интеракция способствует реализации принципов контекстного обучения, проблемности, повышению мотивации познавательной деятельности курсантов, инициативности.
2.	основой усвоения информации при интерактивной форме является активная позиция курсантов (студентов), подразумевает использование проектных методик, игровых технологий, кейс-стади и т.п.
3.	происходит постоянная смена коммуникативных ролей, активно реализуется взаимодействие по линии «курсант - курсант».
4.	происходит всесторонний обмен информацией, что делает восприятие учебного материала более точным и полным.
5.	интеракция способствует интеллектуальному, деятельно – волевому, творческому развитию личности.

Важным фактором в развитии личности будущего сотрудника ОВД является устойчивый интерес к правоохранительной деятельности, который является ведущим условием формирования личности курсанта в процессе профессиональной подготовки.

Успешность профессиональной подготовки при таком подходе определяется рядом условий:

- сформированностью необходимого уровня развития личности курсанта, который позволяет сознательно относиться к служебным обязанностям, анализировать собственные поступки, черты характера, оценивать их и т.д.;
- осведомлённостью о требованиях, которые предъявляет деятельность сотрудника ОВД к личности, каких качеств она требует от специалиста. Важно, чтобы курсант имел объективное, реальное представление об этих профессиональных требованиях.

Выводы. В формировании личности будущего сотрудника ОВД важное значение имеет факт самосознания и самодиагностики, т.е. насколько правильно человек представляет себе структуру

профессионально – значимых качеств и насколько правильно он диагностирует наличие или отсутствие у себя нужных качеств.

Качество профессиональной подготовки будущих сотрудников ОВД в большей степени определяет последующую эффективность профессиональной деятельности по раскрытию, расследованию и предупреждению преступлений.

В этой связи организация системы подготовки полицейских кадров нуждается в самом пристальном внимании и постоянном совершенствовании. Особенно велика и ответственна в этом процессе роль образовательных учреждений системы МВД – академий, университетов, центров по повышению квалификации сотрудников ОВД и др. В процессе обучения особенно важно обеспечить развитие личности будущих сотрудников ОВД, их профессионально – значимых качеств.

Литература:

1. Васильев В.Л. Юридическая психология – М., 2009
2. Психолого-педагогические аспекты формирования личности правоведа [Электронный ресурс]: <https://studopedia.info/1-16808.html>
3. Восковская А.С., Карпова Т.А. Использование веб-квестов для организации самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 9-11.
4. Лопуха Т.Л., Лопуха А.Д., Макаренко В.С. Профессиональное воспитание курсантов в современных военных вузах // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 61-64
5. Сорокопуд Ю.В., Матюгин Н.Е. Структура профессионально важных качеств специалистов в сфере гостиничного бизнеса // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 39-41.
6. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Гуманитарная подготовка будущих сотрудников правоохранительных органов в зарубежной образовательной практике // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 5 (54). С. 268-269.
7. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Влияние экстремальных ситуаций на личность и деятельность сотрудников ОВД // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 323-324.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Федорова Светлана Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

РАЗРАБОТКА АНКЕТЫ СТУДЕНТОВ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация. Данная статья посвящена разработке анкеты опроса студентов с целью определения направлений агитационной работы с абитуриентами. Вопросы сформированы по 4 группам, характеризующим подготовку абитуриента, получению им информации о нашем институте, выбор специальности и факторами агитационной работы, которые были использованы не в полной мере.

Ключевые слова: абитуриент, агитационная работа, реклама специальности, рекомендации.

Annotation. This article is devoted to the development of a questionnaire for interviewing students in order to determine the directions of campaigning with applicants. The questions are formed in 4 groups that characterize the preparation of the applicant, receiving information about our institute, the choice of specialty and the factors of campaign work, which were not fully used.

Keywords: enrollee, campaign work, advertising, specialties, recommendations.

Введение. Среди основных целей и задач образования до 2025 года «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» отмечает непрерывность образования в течение всей жизни человека и преемственность уровней и ступеней образования [1].

Демографическая ситуация, которая на сегодняшний день сложилась в РФ, предопределяет снижение, а порой и отсутствие конкурса в ВУЗы. Особенно это отражается на образовании технического направления. В этом случае система непрерывного многоуровневого образования может быть адаптирована путем усиления профориентационной работы. Вопросы довузовского самоопределения школьников рассмотрены в работах [2, 3, 4, 5]. Различные методы пассивной и активной профориентационной работы рассмотрены в работе [6]. В работе [7] к пассивным довузовским методам самоопределения относят различные виды взаимодействия представителей ВУЗа со школьниками и их родителями, организацию информационных стендов, проведение дней открытых дверей. Сложнее организовывать довузовскую работу с использованием активных методов: организация на базе ВУЗа различных клубов, олимпиад, консультаций, создание имиджевых роликов и т.п.

В результатах исследования [8] отмечено, что особое внимание уделяется трем факторам: набору абитуриентов, трудоустройству выпускников и профориентационной работе (86%, 93%, 98%). Т.е. эти величины достаточно тесно коррелируются между собой. Для повышения эффективности профориентационной работы рекомендуется тестирование абитуриентов, усиление индивидуальной работы со старшеклассниками и более широкое внедрение активных методов довузовской работы.

Целью нашего исследования является анализ эффективности используемых методов довузовской подготовки. Рассмотренные типы пассивных и активных методов работы со школьниками, спектр факторов деятельности профориентационной работы были положены в основы разработанной анкеты студентов.

В данной работе приведен анализ опроса студентов 2015-2019 гг. набора по направлению подготовки 18.03.01 - Химическая технология и 18.05.02 - Химическая технология материалов современной энергетики.

Изложение основного материала статьи. Анкета по опросу студентов разбита на 4 блока. Первый блок характеризует уровень подготовки абитуриента. Кроме того, по результатам этого блока студенты разбивались на группы: севастопольцы, крымчане, материковые абитуриенты. К контингенту этих групп возможно применение различных форм взаимодействия.

К учащимся севастопольских школ представители института могут придти несколько раз в год по предварительной договоренности с администрацией школы. преподаватели ВУЗа могут встретиться с родителями на собрании, пригласить провести урок химии (мы готовим по направлению 18.03.01 - Химическая технология), провести еженедельные занятия со школьниками по подготовке к ЕГЭ (бесплатно), взаимодействовать с учителями школ на различных олимпиадах, телевидение, радио и т.п. От администрации института необходимо выделить группу педагогов и студентов, которые будут целенаправленно этим заниматься. Как правило, это педагоги, которые проживают вблизи этих школ, а студенты - выпускники этих учебных заведений.

Работа с нашими абитуриентами, которые проживают в других городах Крыма, предполагает несколько иные формы взаимодействия. Преподаватели не могут проводить еженедельные занятия по профильным дисциплинам, приходить на родительские собрания, проводить занятия на базе института, кафедры. Степень контакта со школьниками, родителями, учителями ограничивается затратами на поездки (автомобиль, автобус, электричка, поезд). Кроме того, на Дни открытых дверей в силу удаленности и тех же транспортных проблем, количество прибывающих родителей и школьников (наших будущих студентов) невелико.

Материковые выпускники практически не могут быть охвачены вниманием наших преподавателей в полной мере. Во-первых, достаточно высокая конкуренция среди местных университетов. Имея рядом Томских политехнических университет, или Владивостокский ВУЗ, маловероятно, что родители отпустят учиться ребенка за тридевять земель. Единственным плюсом, даже при равенстве всех прочих показателей, является уникальная природа Крымского полуострова. Я твердо убеждена в том, что «жизнь дается человеку один раз и ее нужно прожить в Крыму». Да, мы входим в перечень опорных ВУЗов РФ, которые могут готовить специалистов для атомной энергетики. Да, периодически мы ездим в командировки по атомным станциям Российской Федерации. Это - Балаково, Удомля, Полярные Зори, Курчатова, Сосновы Бор, Нововоронеж, Смоленск, - география имеет более чем широкий спектр. Не говоря о командировочных затратах для ВУЗа, преподаватель выбивается из графика учебных занятий не на одну неделю. Представители станций, курирующие вопросы набора, работают более чем организованно: одновременно собирают выпускников нескольких классов, иногда с родителями, предоставляют возможность выступить на радио, материал бегущей строки и т.д. Но подобные командировки по несколько раз в год проблематичны.

Таким образом, поскольку разные возможности использования активных методов довузовского самоопределения [7], то и мнение студентов по направлениям работы с абитуриентами для этих групп обобщать нельзя. Поэтому в анкете стоит пункт «Место получения аттестата».

Для анализа целевой аудитории были предложены вопросы о том, какое учебное заведение окончили выпускники: среднюю школу, лицей, спецкласс. Это позволяет выявить те группы, работа с которыми проведена слабо или не велась вообще.

При поступлении в ВУЗ части студентов достаточно школьных знаний, другие занимаются на различных подготовительных курсах, с репетиторами. Поскольку мониторинг проводился на студентах с 1 по 5 курс направления подготовки 18.03.01 - Химическая технология и 18.05.02 - Химическая технология материалов современной энергетики, то была возможность сравнить уровень школьной подготовки и успеваемость в ВУЗе. Кроме того, эти же характеристики можно сопоставить с результатами сдачи ЕГЭ. Таким образом, группа вопросов «Знания» включала вопросы по результатам ЕГЭ, среднему баллу аттестата, среднему баллу последней сессии, занятиям с репетиторами, занятиям на подготовительных курсах, при этом отдельно выделен пункт занятий на подготовительных курсах к ЕГЭ при СевГУ.

Следующий блок носит информационный характер: сколько времени занимает просмотр телевизора, объем времени за компьютером, в социальных сетях, сколько компьютерного времени уходит на поиск учебной информации. С одной стороны мы можем оценить искренность студентов при ответе на вопросы и выбросить из расчетов недостоверные результаты. Например, в социальных сетях проводит 8 ч, поиск учебной информации 2 ч, а за компьютером всего 4 ч. При этом под компьютерным временем понимается использование любых электронных устройств: нетбук, ноутбук, смартфон, компьютер и т.п. Кроме того, можно проанализировать сами информационные потоки, которыми чаще всего пользуются наши будущие студенты.

Блок информации о нашем институте ядерной энергии и промышленности Севастопольского государственного университета включает направления видов рекламы, рекомендации различного круга лиц. Прежде всего, это работа представителей ВУЗа со школьниками, которая позволяет выявить школы, в которых работа проводится на достаточном уровне и школы, которые не охвачены вниманием довузовской работы. Далее анализируем группы, оказывающие влияние на решение школьника продолжить обучение в нашем институте - учителя, родители, друзья. Контактная работа с этими аудиториями целиком зависит от того, насколько представитель ВУЗа может интересно рассказать о будущей профессии, найти реперные точки целевой аудитории, показать перспективы материального и карьерного роста. Есть группы абитуриентов, которые до последнего момента не определились с направлением подготовки. В этом случае «первой скрипкой» «в борьбе за студента» становится работа консультантов в приемной комиссии. Немаловажную роль о качестве подготовки и степени востребованности и для родителей, и для учителей, а особенно для школьников, играет мнение наших выпускников. Это - непосредственно информация от друзей и знакомых, отзывы в социальных сетях, резюме руководителей различного уровня, где указывается вузовское образование. Рекламу в интернете можно разделить на 2 направления: когда поиск ведется целенаправленно по направлениям подготовки, и когда реклама идет в различных всплывающих окнах. Здесь достаточно большой стоимостной разброс. Кроме того, можно сделать вывод о том, насколько качественно использована технология дизайна и грамотно поставлены акценты для различной целевой аудитории при разработке рекламы.

В этом же блоке предусмотрена группа вопросов, которая позволит проанализировать различные виды рекламы: на телевидении, радио, на транспорте и в транспорте. Можно оценить насколько они актуальны и целесообразно ли вкладывать в них денежные средства, которые измеряются тысячами рублей. Сюда же относится вопросная группа, которая посвящена реализации печатной рекламы: флаеры и бигборды. Они разнятся как по стоимости, так и по организации.

Следующий, третий вопросный блок, посвящен вопросам выбора специальности. Это те факторы, которые позволяют грамотно расставить акценты при проведении рекламной кампании, выборе узловых точек. Прежде всего, это возможность трудоустройства. Спектр работы для химиков-технологов очень широкий: от

лабораторий анализа технологических сред (виноградарство, водоподготовка, котельные и т.п.) до ТЭС, химических цехов и лабораторий атомных станций. Возможность учиться на бюджете также является привлекательной стороной для выбора будущей профессии. Кроме того, не все школьники четко знают свою будущую профессию и ВУЗ, в котором однозначно будут получать образование. Влияние на их выбор оказывают родители, те, кто уже получает высшее образование, консультанты с приемной комиссии. В приемной комиссии на вопросы абитуриентов отвечают как преподаватели, так и студенты. Немаловажным фактором является и месторасположение нашего института - бухта Голландия. Из окон общежития видно море (50 -100 м), вверх по лестнице - учебные корпуса. Это может быть интересно как для крымчан (недалеко от дома), так и для материковых ребят. Мальчиков может заинтересовать наличие военной кафедры. В этот блок включили вопросы названия специальности и ее престижа.

Последний, четвертый блок, ориентирован на мнение студентов по направлениям работы с будущими абитуриентами. Выделили группы: встречи представителей ВУЗа со школьниками, социальные сети, различные виды рекламы, работу консультантов и студентов-волонтеров с приемной комиссии.

Заполнение 2, 3, 4 блоков анкеты проводилось по бинарной системе (1 - да, 0 - нет).

Результаты опроса студентов-химиков по направлению подготовки 218.03.01 - Химическая технология и 18.05.02 - Химическая технология материалов современной энергетики по блоку 4 представлены ниже. В опросе участвовали студенты 2015-2019 гг. набора.

Самым существенным фактором, который требует развития, является охват социальных сетей. По мнению севастопольцев этот фактор отработан на 21, 24%, крымчан - на 28,79%, материковые студенты считают, что на 44%. Примерно такой же рейтинговый разброс наблюдается по рекламе в интернете (25,95%, 30,45%, 44,00%). Встречи представителей ВУЗа со школьниками отработаны на 40, 71% (севастопольцы), 49,70% (крымчане), 52, 67% (материк). Только на 50% задействована реклама на телевидении по мнению севастопольцев и крымчан, а материковые ребята считают, что телевизионный ресурс сказался на их выборе на 14, 67%. Работа волонтеров-студентов и консультантов в приемной комиссии реализована на 50-70% по мнению севастопольцев и крымчан, и на 60% - по мнению материковых абитуриентов. Реклама на транспорте, бигбордах, печатная продукция, по радио занимает более низкие позиции. Севастопольские и крымские студенты считают, что на 30 - 40%, материковые - на 10 - 25%.

Выводы. В результате анализа опроса студентов-химиков 2015-2019 гг. набора по направлению подготовки 218.03.01 - Химическая технология и 18.05.02 - Химическая технология материалов современной энергетики по блоку 4 можно сделать следующие выводы о рейтинге направлений работы с абитуриентами.

В рейтинге направлений работы с абитуриентами 1-2 и 2-е место все опрошенные студенты отдают предпочтение социальным сетям и рекламе в интернете. Т.е., на сегодняшний день эти направления отработаны на 21-44%.

Севастопольцы отдают предпочтение встречам представителей ВУЗа со школьниками, рекламе на телевидении. Т.е. прослеживается визуализация информации с речевым сопровождением. Затем следует реклама на печатной продукции, мнение волонтеров с приемной комиссии, радио и, на последнем месте, работа консультантов, которая уже реализована на 71%.

Крымчане более высоко ценят рекламу на бигбордах, встречи с представителями ВУЗа, работу волонтеров. Т.е., по Крыму целесообразно задействовать студентов в рекламной кампании. Реклама на транспорте и в транспорте, на телевидении и радио менее значимы. Рекомендации преподавателей в приемной комиссии и флаеры отработаны, по их мнению, на 70%.

Материковые студенты считают важной информационной составляющей встречи представителей ВУЗа со школьниками и мнение волонтеров-студентов, своих сверстников, работу консультантов в приемной комиссии. Акцент делается на контактную работу. Затем следуют все виды рекламы.

Литература:

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (одобрена постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. N 751) URL: <https://clck.ru/Mznwu> (дата обращения 09.04.2020).
2. Загузина Н.Н. Довузовская подготовка как условие содействия профессиональному самоопределению старших школьников URL: <https://clck.ru/Mzo5g> (дата обращения 16.04.2020)
3. Ключова В.В., Яркова Г.А. Возможности педагогического вуза в организации профориентации школьников // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. С. 8-12.
4. Соловьева Ю.А., Корнева А.В., Кушнарев В.А. Опыт использования интерактивных технологий для организации профориентационной работы на довузовском этапе // Информация и образование: границы коммуникаций. 2015. №7 (15). С. 302-304.
5. Осипова А.Б. Довузовская подготовка как фактор профессионального самоопределения выпускников школы (из опыта профориентационной работы) // Казанский педагогический журнал. 2015. № 5-2 (112). С. 338-342.
6. Титова С.В. Эффективный метод профориентационной деятельности вуза // Мир современной науки. 2011. № 6. С. 3-18.
7. Безусова Т.А., Шестакова Л.Г. Методы профориентационной работы высшего учебного заведения // Педагогические науки. 2016. № 54-2. URL: <https://novainfo.ru/article/8479> (дата обращения 10.04.2020)
8. Профориентационная работа в вузах России Результаты исследования Март 2019 URL: <https://clck.ru/Mzofc> (дата обращения 16.04.2020)

УДК 371

кандидат педагогических наук Харабаджах Мелия Наримановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению специфики использования технологии проблемного обучения в системе начального образования. В работе изучена сущность проблемного обучения как педагогической технологии, определены: значение понятия «проблемная ситуация» и ее роль в повышении познавательной активности младших школьников. В статье обоснованы преимущества технологии проблемного обучения в сравнении с традиционными методами и формами организации образовательного процесса. В работе определены основные этапы реализации технологии проблемного обучения в контексте учебно-воспитательного процесса начальной школы, а также организационно-педагогические условия, повышающие эффективность использования изучаемой технологии в системе начального образования.

Ключевые слова: технология проблемного обучения, методика реализации технологии проблемного обучения, этапы реализации технологии проблемного обучения, педагогические условия эффективного применения технологии проблемного обучения, система начального образования, младшие школьники.

Annotation. The article is devoted to the study of the specifics of using the technology of problem-based learning in the primary education system. The paper examines the essence of problem-based learning as a pedagogical technology, defines: the meaning of the concept "problem situation" and its role in increasing the cognitive activity of younger students. The article substantiates the advantages of problem-based learning technology in comparison with traditional methods and forms of educational process organization. The paper defines the main stages of implementing the technology of problem-based learning in the context of the educational process of primary schools, as well as organizational and pedagogical conditions that increase the effectiveness of the technology studied in the primary education system.

Keywords: technology of problem-based learning, methods of implementing technology of problem-based learning, stages of implementing technology of problem-based learning, pedagogical conditions for effective use of technology of problem-based learning, primary education system, primary school children.

Введение. Развитие образовательных систем характеризуется постоянным поиском путей и средств их совершенствования. Одним из путей совершенствования начального образования на современном этапе его развития, характеризующимся его модернизацией и реформированием, является технологизация учебно-воспитательного процесса начальной школы.

Так, реформирование начального образования характеризуется постепенным отказом от традиционных форм обучения, поиском решения проблемы стимуляции интереса детей к изучению учебного материала. В период модернизации начального образования одним из путей повышения качества его результатов, по мнению исследователей, является обращение к современным педагогическим технологиям в начальной школе.

Сущность технологизации начального образования в контексте становления инновационной парадигмы образования заключается не только в использовании новых технических средств, но и инновационных форм и методов преподавания, нового подхода к процессу обучения и воспитания младших школьников [10].

К ведущим педагогическим технологиям, обращение к которым позволит существенно повысить эффективность результатов образовательной деятельности, исследователи относят технологию блочного обучения, интерактивные педагогические технологии, информационные технологии и средства обучения, дистанционные педагогические технологии и другие. Вместе с тем, большинство теоретиков и практиков педагогики начального образования обосновывают высокую эффективность технологии проблемного обучения младших школьников.

Изложение основного материала статьи. По мнению Д.Д. Тахтаровой, «большую эффективность в наше время имеет проблемное обучение» [10, с. 276]. Проблемное обучение заключается в организации педагогом самостоятельной поисковой деятельности детей, в ходе которой они открывают и усваивают новые для себя знания и умения (факты, закономерности, понятие, принципы, теории, правила, алгоритмы, методы), развивают общие способности, исследовательские и творческие наклонности.

Основу проблемного обучения составляет совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих возможности творческого участия обучающихся в процессе усвоения новых знаний, формирование у них умения гибко ориентироваться и адаптироваться в постоянно меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать недостающие знания для самореализации и т.д. [2].

Технологию проблемного обучения Г.К. Селевко понимает в значении такой организации учебных занятий, которая предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками, а также развитие мыслительных способностей школьников [9, с. 65].

Проблемное обучение построено на создании проблемной мотивации, в этой связи анализируемая нами технология предъявляет особые требования к содержанию учебного материала, который должен представлять собой последовательность проблемных ситуаций [5].

Вслед за Е.С. Полат в рамках данного исследования проблемную ситуацию будем понимать как совокупность условий, необходимых для постановки проблемы и стимулирующих обучающихся на решение проблемной задачи [8].

По мнению Е.Ю. Голомолзиной, применение проблемных ситуаций позволяет повышать уровень интереса детей на уроке, так как они получают возможность использовать свой собственный опыт, а также применять знания из разных предметных областей [3].

При создании проблемной ситуации педагог направляет младшего школьника на поиск ее решения. Так, обучающийся переходит в статус субъекта собственного обучения, результатом которого становится овладение новыми знаниями и способами действий [10].

Специфика проблемного обучения в начальных классах проявляется в формах организации проблемно-поисковой деятельности обучающихся, в типах проблемно-познавательных задач. Проблемное обучение в начальных классах может применяться в форме проблемных заданий и вопросов. Их можно использовать при изучении нового материала на разных этапах его усвоения. Такие задания формируют у детей желание учиться без прямого «навязывания» готовых знаний [4].

По мнению педагога-практика Н.В. Лифановой, при решении проблемных ситуаций обучающиеся начальной школы учатся мыслить творчески; стремятся анализировать имеющиеся факты; из нескольких образцов рассуждения выбрать одно определенное и использовать его в процессе самостоятельного решения учебной задачи; планируют свою деятельность; стараются найти собственный способ деятельности, пытаются определить несколько вариантов решения поставленной учебной задачи. Такой алгоритм работы, по словам Н.В. Лифановой, приводит к повышению прочности и глубины знаний младших школьников, приобретённых самостоятельно, а также к формированию у них умения находить пути самостоятельного решения любой проблемы [6].

К основным преимуществам обращения к проблемному обучению исследователи относят то, что оно:

- имеет разносторонний характер;
- развивает умственные способности учеников как субъектов учения;
- вызывает у них интерес к учению и соответственно способствует выработке мотивов и мотивации к учебно-познавательной деятельности;
- пробуждает творческие наклонности младших школьников;
- воспитывает самостоятельность, активность и креативность обучающихся;
- способствует формированию всесторонне развитой личности, способной решать будущие профессиональные и жизненные проблемы [7].

Обращение к технологии проблемного обучения в системе начального образования предусматривает ее поэтапную реализацию. Н.В. Лифанова выделяет следующие этапы реализации технологии проблемного обучения на уроках изучения нового материала:

1. Этап формулирования темы урока или вопроса для исследования, на котором осуществляется постановка учебной проблемы;
2. Этап формулирования нового знания, на котором происходит поиск решения [6].

К основным этапам реализации технологии проблемного обучения на основе анализа теоретической литературы отнесем следующие:

- 1) Мотивация познавательной деятельности обучающихся;
- 2) Актуализация знаний младших школьников и способов действий предыдущей работы;
- 3) Создание проблемной ситуации (проблемный вопрос, проблемное задание);
- 4) Решение проблемы;
- 5) Рефлексивно-оценочный этап.

На каждом из указанных этапов реализуется определенная деятельность как со стороны педагога, так и со стороны обучающихся. Содержание поэтапной деятельности педагога и обучающихся начальных классов в рамках технологии проблемного обучения представлено в таблице 1.

Таблица 1

Содержание деятельности в рамках поэтапной реализации технологии проблемного обучения младших школьников

Этап	Содержание деятельности педагога	Содержание деятельности обучающихся
I	Обоснование значимости темы урока, постановка его цели	Восприятие и осознание сформулированной цели
II	Организация деятельности младших школьников по повторению вопросов, изученных в предыдущей теме. Оценивание результатов деятельности обучающихся	Актуализация знаний, повторение, систематизация, логическое изложение материала предыдущей темы
III	Предоставление младшим школьникам необходимой учебной информации, постановка проблемы, планирование шагов решения проблемы	Восприятие или осмысление учебной информации, осознание проблемы, планирование шагов решения проблемы в сотрудничестве с педагогом начального образования
IV	Организация самостоятельной деятельности младших школьников по решению проблемы, руководство деятельностью, контроль за поиском решения, организация дискуссии по итогам самостоятельной работы обучающихся	Самостоятельное решение проблемы индивидуально, в группе, фронтально, самоконтроль, самооценка результатов деятельности
V	Формулировка выводов учебного занятия, оценка степени решения проблемы. Анализ деятельности обучающихся по решению проблемы	Восприятие, оценка и анализ собственной деятельности по решению проблемы

Реализация технологии проблемного обучения в системе начального образования с целью повышения уровня результативности учебно-воспитательной деятельности подразумевает обеспечение следующих организационно-педагогических условий:

- отбор наиболее актуальных, сущностных заданий;
- определение особенностей проблемного образования в различных видах учебной деятельности;
- создание учебных и методических пособий и рекомендаций;

- учет положений личностно-ориентированного подхода;
- наличие мастерства и готовности педагога к применению инновационных технологий обучения младших школьников [1].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что организация образовательной деятельности младших школьников на современном этапе предусматривает обращение к инновационным технологиям обучения и воспитания детей. В системе начального образования значительную эффективность учебно-воспитательного процесса может обеспечить обращение к технологии проблемного обучения. Данная технология направлена, прежде всего, на повышение познавательной активности младших школьников, которая, в свою очередь способствует развитию положительных мотивов к учебной деятельности.

Обращение педагога начального образования к использованию технологии проблемного обучения уменьшает необходимость формальной проверки результатов, позволяет делать их достаточно высокими и стойкими. Благодаря привлечению детей к решению проблемных ситуаций, они легче используют полученные знания на практике и одновременно развивают свои умения и творческие способности.

Эффективность применения технологии проблемного обучения в системе начального образования достигается путем учета этапности ее реализации и обеспечения ряда организационно-педагогических условий.

Литература:

1. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в начальной школе: учебное пособие / С.И. Брызгалова. – Калининград: Калинингр. ун-т, 1995. – 72 с.
2. Васильева Ю.В., Белоновская И.Д. Командное взаимодействие как средство формирования конкурентного ресурса будущего техника // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 509.
3. Голомолзина Е.Ю. Коммуникативное развитие младших школьников посредством проблемных ситуаций // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 9 (51). – С. 99-101.
4. Киреева В.С. К вопросу об обучении чтению на английском языке младших школьников с использованием коммуникативных и проблемно-поисковых заданий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S8. – 0,5 п. л. – URL <http://e-koncept.ru/2017/470101.htm>.
5. Кушнаренко О.В. Использование технологии проблемного обучения в начальной школе. <http://teacherjournal.ru/shkola/nachalnaya-shkola/>.
6. Лифанова Н.В. Развитие творческих способностей младших школьников на основе технологии проблемного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 4. – С. 81-84.
7. Першина Н.А. Проблемные ситуации как инструмент формирования познавательного интереса при обучении математике // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 1 (12). – С. 183-185.
8. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии. – М.: Академия, 1999. – 185 с.
9. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
10. Тахтарова Д.Д. Использование инновационных технологий на уроках русского языка // Достижения вузовской науки. – 2013. – № 7. – С. 272-277.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат биологических наук, доцент Хасанова Альфия Радифовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

студент Габдрахманова Альбина Радиковна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С СЕМЬЕЙ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В работе рассмотрены подходы к определению понятия «девиантное поведение», выявлены учащиеся с риском развития девиантности, разработаны рекомендации по методическим направлениям работы классного руководителя с семьей по предупреждению девиантного поведения школьников.

Ключевые слова: девиантное поведение, школьники, классный руководитель.

Annotation. The paper considers approaches to the definition of "deviant behavior", identifies students at risk of deviant behavior, and develops recommendations on the methodological directions of the class teacher's work with the family to prevent deviant behavior of schoolchildren.

Keywords: deviant behavior, school children, homeroom teacher.

Введение. Одной из важнейших социальных проблем современного мира является девиантное поведение школьников. Понятие «поведение» принадлежит широкому спектру наук: философия, социология, педагогика, психология, этология, зоопсихология, сравнительная психология, поведенческая экология и др. социальные науки. В работе будет использован специфический смысл данного понятия, используемый в психологической науке.

Феномен «девиантное поведение» является предметом изучения одной из составных частей отрасли психологического знания «Психология девиантного поведения» и считается прикладной областью научного знания. «Психология девиантного поведения» по предмету изучения носит междисциплинарный и комплексный характер. Данная отрасль психологии занимается изучением механизма закономерностей возникновения, формирования, динамики проявления и исходов девиантного поведения на разных ступенях онтогенеза подросткового возраста. Основная цель науки «Психология девиантного

поведения» - это изучение социально-психологических детерминант, развития, закономерностей и различных механизмов феномена «девиантное поведение» [2].

Рассмотрим различные интерпретации определения понятия «девиантное поведение», раскрывающее сущность данного феномена:

- поведение, которое не соответствует общепринятым в обществе (группе) и официально установленным культурно-нравственным, правовым и психологическим правилам и нормам поведения, которое проявляется в различных формах - алкоголизм, беспризорность, наркомания, преступность несовершеннолетних и т.п. [4];

- система поступков, не соответствующих общепринятым или подразумеваемым нормам психического здоровья, морали, культуры или права [3];

- устойчивое поведение индивида, не соответствующее наиболее важным социальным нормам и причиняющее ущерб социуму или непосредственно самому индивиду [1];

- изменение наиболее важных в данное время общепринятых социальных норм и ожиданий посредством использования специфического способа демонстрации ценностного отношения к данным нормам [2];

- система поступков, проявляющаяся в нарушении процесса само актуализации индивида, а также несбалансированности его психических процессов, и противоречащие общепринятым в обществе социальным нормам. Выделяются следующие варианты взаимодействия индивида с социумом в виде: осуществляемого осознанно противодействия реальности; деятельности индивида активно разрушающей ненавистную действительность; ухода от реальности; болезненного процесса противодействия реальности [5];

- отклоняющаяся от традиционных социальных норм ситуационная реакция, психическое состояние, а также развитие индивида, приводящее к его дезадаптации в социуме, нарушению само актуализации, принятию себя по причине выработанных негативных паттернов поведения [8];

- взаимодействие индивида с окружающим миром, которое способствует нарушению развития и социализации индивида и выражающееся в поведенческом противодействии установленным культурно - нравственным и правовым нормам общества. К факторам, способствующим возникновению девиантного поведения относятся: биологические факторы, социально - педагогические факторы, социально-экономические факторы, а также возрастные и личностные особенности индивида [6].

Таким образом, подходя к современному пониманию феномена «девиантное поведение» необходимо уяснить – это нарушение определенных социальных норм. Девиантное отклонение является предметом изучения прикладной области научного знания «Психология девиантного поведения». В данном исследовании феномен «девиантное поведение» будет рассматриваться с точки зрения педагогического подхода. Можно заключить, что девиантное поведение, различается целевой направленностью и содержанием и может проявляться как в виде нарушения социальных норм, так и в виде совершения правонарушений и преступлений.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время девиантное поведение школьников обусловлено увеличением числа асоциальных поступков, правонарушений и преступлений, совершаемых несовершеннолетними. Классный руководитель после анализа ситуации с учетом причин и факторов, личностных качеств и психических особенностей ребенка, подбирает способы воздействия на девиантов через взаимодействие с семьей.

Для проведения исследования нами выбраны две методики:

1. Методика тестирования учащихся - Тест «Склонность к девиантному поведению» [7].
2. Методика анкетирования - Анкета для школьников.

Первая методика – методика диагностики девиантного поведения несовершеннолетних (тест СДП – склонности к девиантному поведению). Особо важно, что данная методика не требует затрат большого количества времени.

Цель методики: оценить степень выраженности дезадаптации у подростков с разными видами девиантного поведения.

Процедура: исследование проводилось в групповой форме, в письменном виде. Подросткам выдавался бланк теста на листе бумаги формата А 4 с вопросами, ручки. Все заполненные учащимися бланки были обработаны и подсчитаны показатели СОП (социально обусловленное поведение), ДП (делинквентное поведение), ЗП (зависимое поведение), АП (агрессивное поведение), СП (самоповреждающее поведение). Каждый ответ теста оценивался баллами от 0 до 2; «да» - 2 балла, «иногда» - 1 балл, «нет» - 0 баллов. По каждой шкале испытуемый может получить максимально 30 баллов.

После обработки и анализа данных теста была составлена числовая система, которая составляет основу шкалы результатов. Шкалирование предусматривает определение более высокой степени социально-психологической дезадаптации (21-30 баллов); легкой степени социально-психологической дезадаптации (11-20 баллов); отсутствие признаков социально-психологической дезадаптации (0-10 баллов).

Тест СДП – склонности к девиантному поведению состоит из состоящий из 75 вопросов, разбитых на 5 блоков по 15 вопросов в каждом.

I блок (вопросы с 1 по 15) позволяет оценить предрасположенность школьника начального блока к просоциальному, относительно-деструктивному виду поведения. Низкие значения демонстрируют замкнутость, скрытность, неадаптированность и даже изоляцию подростка от одноклассников. Высокие значения указывают на высокую адаптированность в социуме, дома, в школе и тесное слияние значимой группы, что может стать одним из проявлений зависимости от окружающих людей. В целом оценивает социально обусловленное поведение (СОП).

II блок (вопросы с 16 по 30) оценивает антисоциальное, противоречащее социальным нормам и правилам, которое может угрожать социальному порядку и благополучию людей. В целом оценивает делинквентное или допротиповправное поведение (ДП).

III блок (вопросы с 31 по 45) позволяет увидеть уровень злоупотребления различными веществами – психоактивными веществами, алкоголем, курением, виды зависимостей. В целом оценивает зависимое (аддиктивное) поведение (ЗП).

IV блок (вопросы с 46 по 60) обнаруживает у ребенка дерзость, мстительность, враждебность, негативизм, а также вербальную и физическую агрессию, направленную на одноклассников, сверстников или окружающих людей. В целом оценивает агрессивное поведение (АП).

V блок (вопросы с 61 по 75) обнаруживает у подростка высокую эмоциональную восприимчивость, чувствительность, низкую стрессоустойчивость, потребность в тесных контактах с одноклассниками, друзьями, стремление к независимости, к свободе действий. В целом оценивает самоповреждающее или аутоагрессивное поведение (СП).

Результаты данного теста позволяют выделить «группу риска» среди учащихся класса с признаками девиантного поведения, что способствует своевременному применению эффективных коррекционных, профилактических мероприятий классного руководителя с семьей, направленных на предупреждение девиантного поведения ребенка.

Вторая методика – анкетирование с применением анкеты для учащихся. Анкета для учащихся, состоящая из тринадцати вопросов, позволит определить причины и мотивы девиантного поведения у школьников.

Рассмотрим, результаты тестовой методики «Склонность к девиантному поведению». Данный тест позволил оценить степень выраженности дезадаптации у подростков с разными видами девиантного поведения.

Рассмотрим диагностические показатели класса по I шкале СОП (социально обусловленное поведение). В ходе диагностики обнаружено, что 20% тестируемых набрали от 21 до 30 баллов. Иными словами, имеют сформированную модель социально обусловленного поведения, или выраженную социально-психологическую дезадаптацию. У данной категории учащихся нарушена способность приспосабливаться к воздействию окружающего мира. Существует значимая группа для данных школьников, что может повлечь за собой зависимость от окружения – одноклассников, сверстников. У 63,3% испытуемых обнаружена ориентация на социально обусловленное поведение – подростковая реакция группирования. Для данной категории в соответствии с возрастными нормами характерен ведущий вид деятельности – общение. Школьники нуждаются и готовы принадлежать определенной группе сверстников, также стремятся не оставаться в тени, а быть всегда замеченными, принятыми и понятыми. 16,7% диагностируемых набрали низкие значения от 0 до 10 баллов, что свидетельствует об их неадаптированности, замкнутости и скрытности, а возможно и изоляции учащегося от групп одноклассников и сверстников.

Диагностические показатели класса по II шкале ДДП (делинквентное поведение) продемонстрировали следующее: 6,6% тестируемых набрали от 21 до 30 баллов, а значит, имеют сформированную модель делинквентного поведения. Следовательно, эти дети могут совершать делинквентные нарушения, к которым относятся: административные правонарушения; дисциплинарные проступки; преступления, в виде общественно опасных деяний. 40% учащихся набрали от 11 до 20 баллов, т.е. у них обнаружена ситуативная предрасположенность к делинквентному поведению. И 53,4% испытуемых набрали низкие баллы, что говорит об отсутствии признаков делинквентного поведения.

Результаты исследования учащихся класса по III шкале ЗП (зависимое (аддиктивное) поведение) следующие: высокие значения баллов набрали 6,6%, у которых полностью сформированна модель зависимого поведения. Это говорит о том, что эти ученики могут злоупотреблять различными психотропными, алкогольными веществами. У них сформирована зависимость от табакокурения. Таким детям характерны многообразные виды зависимости: химическая зависимость, пищевая, игровая, спортивная, компьютерная и др. 26,6% набрали средний балл по данной шкале, значит, они уже предрасположены к зависимому поведению. 66,8% учащихся набрали низкий балл, следовательно, у этих детей отсутствуют признаки зависимого поведения.

По IV шкале АП (агрессивное поведение) лишь у 3,4% школьников сформирована модель агрессивного поведения, проявляющаяся в вербальной, физической агрессии на окружающих людей, во враждебности, негативизме, дерзости и мстительности. Такой школьник зачастую старается проявить обидчивость, подозрительность, раздражение, физическую, словесную, косвенную агрессию по отношению к родителям. Базисные потребности такого ребенка – это самоопределение и его личная свобода. 13,3% учащихся набрали средний балл по шкале, т.е. у них обнаружена ситуативная предрасположенность к агрессивному поведению. У 83,3% испытуемых, набравших низкий балл по данной шкале отсутствуют признаки агрессивного поведения.

Рассмотрим показатели диагностики по V шкале СП (суицидальное (аутоагрессивное) поведение). В ходе диагностики обнаружено, что ни один из диагностируемых не набрал высокий балл по данной шкале. Однако следует отметить, что 10% тестируемых набрали от 11 до 20 баллов. Иными словами, у них обнаружена ситуативная предрасположенность к самоповреждающему (аутоагрессивному) поведению. Эти дети стремятся сознательно отказаться от жизни посредством причинения себе боли и физического вреда собственному телу. Такие школьники характеризуются высокой эмоциональной восприимчивостью, чувствительностью, низкой устойчивостью к стрессам, потребностью в дружеских отношениях со сверстниками. С такими учащимися необходимо проводить коррекционную и профилактическую работу. При отсутствии такой работы с детьми велика вероятность того, что эти учащиеся попадут в «группу риска». 90% учащихся набрали от 0 до 10 баллов. Т.е. у данной категории детей отсутствуют признаки самоповреждающего, аутоагрессивного поведения.

Обобщая результаты тестовой методики «Склонность к девиантному поведению», можно констатировать о следующем. Среди учащихся класса выявлены идентичные тенденции распространенности разных форм девиантного поведения вне зависимости от пола. Среди учащихся наиболее представлена направленность на социально-предпочитаемое поведение, являющаяся проявлением возрастных характеристик. Второе место занимают учащиеся с делинквентным поведением. На третьем месте находится аддиктивное, зависимое поведение. На четвертом месте следует агрессивное поведение. Вообще нет проявлений сформированной модели аутоагрессивного поведения.

Анкета для учащихся позволила определить причины и мотивы девиантного поведения у школьников. Большая часть класса приходит в школу в хорошем настроении. У 96% класса полные семьи (родители, бабушки, дедушки, сестра и братья). С точки зрения опрошенных больше внимания уделяет детям мама (87%), 7% считают, что папы уделяют должное внимание детям, 4% считают, что их воспитывают бабушки и дедушки, даже сестра и братья (2%). Испытуемые считают, что взрослые помогают им только после просьбы

о помощи. 17% учащихся, которые убеждены, что взрослым не интересны их успехи и неудачи. Школьники очень переживают за равнодушные и враждебные отношения в семье. 58% опрошенных чувствуют себя дома дискомфортно. Дети считают, что взрослые чаще всего ругают их без оснований и причин. Учащиеся пропускают учебу из-за конфликтных отношений либо с учителем, либо со сверстниками.

Таким образом, мы видим, что именно семья играет важную роль в воспитании и становлении личности подростка. Склонности школьника, его характер, увлечения – это отражение атмосферы внутри семьи. Большая часть опрошенных свободно делятся с родителями своими переживаниями, однако есть и более замкнутые дети, которые лучше поделятся проблемами со сверстниками. Опрошенные считают, что именно семья, окружение подростка являются мотивами проявления ассоциального поведения школьника. На наш взгляд нерегулярные коррекционные, профилактические меры со стороны классного руководителя, пренебрежение мерами взаимодействия с семьей служат причиной появления и формирования девиантности у обучающихся начальной школы. Поэтому нами разработаны рекомендации по методическим направлениям работы классного руководителя с семьей по предупреждению девиантного поведения школьников.

Работа с семьей необходимо строить по трём направлениям: информационно-просветительская, диагностическая, коррекционная работа с семьей.

1. Информационно-просветительская работа направлена на объяснение влияния семейных отношений, типа воспитания ребенка в семье, воспитательных функций семьи на формирование девиантного поведения, а также усиление (восстановление) воспитательного потенциала семьи. В рамках данной деятельности классному руководителю необходимо привлекать к мероприятиям узких специалистов – медиков, полицию, юристов и др. Мероприятия должны иметь различные индивидуальные (консультация, встреча, беседа) и коллективные (родительское собрание, тренинг, лекция, семинар, беседа) формы. Помогать родителям организовать разумную альтернативную девиантному поведению деятельность ребенка в рамках игровой, трудовой, творческой, деятельности, а также в ходе познания окружающего мира и общения в семье. Классный руководитель в своей работе должен обязательно использовать такой инструмент как занятия спортом, организация мероприятий по формированию привычек к здоровому образу жизни с целью активизации личностных ресурсов школьника и родителей.

В план по учебно-воспитательной деятельности классный руководитель должен обязательно включать спортивно-массовые мероприятия с участием родителей (семейные посещения бассейна, веселые старты, зимние национальные игры, лыжные гонки и др.), привлечение к занятиям коллективными видами спорта – футбол, волейбол, баскетбол и др.

Проводить совместные творческие конкурсы с организацией семейных выставок (осенние, летние, зимние поделки, новогодняя этноигрушка и др.). Проводить мероприятия, направленные на формирование у ребенка семейных национальных ценностей (конкурс «Семейные традиции», мероприятие «Национальные традиции моей семьи» и др.).

2. Диагностическая работа с семьей направлена на объяснение и диагностику семейных взаимоотношений, формы и методов семейного воспитания, отношений родителей к ребенку, понимания родителями семейных ценностей. При проведении данного направления работы в обязательном порядке классный руководитель должен привлекать квалифицированных специалистов. Результаты диагностики классный руководитель должен хранить в тайне от других родителей. Результаты диагностики учитель должен показать лицам, участвующим в процессе диагностики. Классный руководитель с учетом этических правил и норм должен сообщить о результатах диагностики родителям ребенка в индивидуальном порядке. Учитель совместно с психологом могут проводить диагностику в групповой или индивидуальной формах. Сообщение результатов осуществлять только в индивидуальной форме. Одной из форм диагностики можно использовать тест-опросник «Измерение родительских установок и реакций», которая поможет проанализировать особенности и недостатки семейного воспитания ребенка.

3. Коррекционная работа классного руководителя с семьей, в которой воспитывается девиантный ребенок, в основном проводится с привлечением психолога. Мероприятия должны иметь различные индивидуальные (помощь родителям в преодолении отрицательных качеств девианта) и коллективные формы.

Выводы. Результаты исследования показали, что у школьников распространены разные формы девиантного поведения вне зависимости от пола: социально - предпочитаемое поведение, делинквентное поведение, аддиктивное, зависимое поведение, агрессивное поведение. Проявлений сформированной модели аутоагрессивного поведения не обнаружено.

Литература:

1. Змановская, Е.В. Психология девиантного поведения структурно-динамический подход: монография / Е.В. Змановская. - СПб.: Изд-во СПб. ун-та МВД России, 2005. - 274 с.
2. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. - М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 290 с.
3. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. - М.: Педагогика, 2014. - 256 с.
4. Коняева, Е.А., Краткий словарь педагогических понятий: учеб. пособие / Е.А. Коняева, Л.Н. Павлова. - Челябинск: Изд-во Челяб. Гос. пед. ун-та, 2012. - 131 с.
5. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич // учеб. пособие. - М.: ИД Городец, 2016. - 386 с.
6. Першина, Л.А. Возрастная психология / учеб. пособие для вузов / Л.А. Першина. - М.: Академический Проект, Альма Матер, 2016. - 256 с. - Режим доступа URL: <http://www.iprbookshop.ru/60021.html>
7. Психодиагностический практикум по психологии девиантного поведения: учеб.-метод. пос. / автор-составитель Е.Н. Чуева; КамГУ им. Витуса Беринга. — П-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2014. - 444 с.
8. Хомич, А.В. Психология девиантного поведения / А.В. Хомич // учеб. пособие. - Южно-Российский Гуманитарный Институт. - Ростов-на-Дону, 2017. - 140 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранного языков Цекова Лариса Мухамедовна
Северо-Кавказская гуманитарная академия (г. Черкесск)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье разбираются различные подходы к проблеме обучения студентов стилистической интерпретации текста в английском языке. Анализ художественной литературы характеризуется высокой степенью экспрессивности, в ней автором используется большое количество стилистических приемов, которые отличают при интерпретации этот стиль изложения от других стилей. Во всех языковых элементах в художественном жанре английского языка интересно переплетаются эмоциональность, и оценочность. Авторами также используется символическая лексика, которая в определенных литературных сюжетах становится эмоциональной, имеет оценочный характер, эти компоненты показывают их экспрессивность. Такие компоненты имеют коннотативную языковую нагрузку по отношению восприятия денотата коммуникантом.

Ключевые слова: стилистическая интерпретация, экспрессивность, прием, стиль изложения, лексика, эмоциональность, оценочность.

Annotation. This article uses various approaches to the problem of teaching students stylistic interpretation of text in English. The literature uses a large number of stylistic techniques that can interpret this style from other styles. In all linguistic elements in the artistic genre of the English language, emotionality and appreciation are interestingly intertwined. The authors also use symbolic vocabulary, which in certain literary plots becomes emotional, has an evaluative character, these components show their expressiveness. Such components have a connotative language load in relation to the perception of denotation by the communicant.

Keywords: stylistic interpretation, expressiveness, reception, presentation style, vocabulary, emotionality, evaluativeness.

Введение. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью более полного изучения различных подходов к проблеме обучения студентов стилистической интерпретации текста в английском языке, выразительных средств английского языка.

Предметом данной статьи являются различные подходы к проблеме обучения студентов стилистической интерпретации текста в английском языке.

Основным методом исследования явился метод наблюдения, а также структурно-семантический, контекстуальный и прагматический анализ, дополненный методом лингвистического эксперимента на материале художественных трудов английских и американских писателей 19-20 веков.

В задачу работы входит рассмотрение лингвистической природы различных подходов к проблеме обучения студентов стилистической интерпретации текста в английском языке.

Целью данной статьи является выявление и анализ различных подходов к проблеме обучения студентов стилистической интерпретации текста в английском языке.

Изложение основного материала статьи. Умение интерпретировать текст любого стиля является необходимой компетенцией студентов изучающих английский язык. Первый стилистический прием, который наиболее часто используется в художественном тексте автором, является символическая лексика. Символ в художественной литературе обозначает соединение физической картины с ее запредельным, метафизическим смыслом. И этот смысл начинает неожиданно «светиться» через обычное, действительное. Метафизический смысл придает реальной действительности другие черты, черты совершенного бытия.

Символ в литературе заменяет знак или предмет на другой, выражает как его сущность и выполняет функцию проводника системы идей и представлений картины мира того, кто использует этот символ. Это отражается условным выражением сущности какого-либо явления посредством внешнего вида, формой другого предмета, его внутренним качеством. Символ с предметным значением или слово с обозначением символа представляют другой смысл. В отечественной литературе, если взять, например В. Брюсова символом общения, которое характеризовалось глубоким взаимопониманием собеседников, выражалось словом "сладострастие", которое имеет нейтральное значение в обычном использовании. Для писателей и поэтов символами могут быть животные, деревья, явления природы, признаки предметов и другие.

Дж. Р.Р. Толкин и модернисты применяли мифологический метод при написании своих произведений, так появилось в художественном произведении большое количество символизмов разного содержания. Модернисты опирались на мифы, образность (архетипическую) и на произведения с мировой культурой, поэтому в их работах были символы с похожими этическими значениями. Но схожесть использования символов Толкиным и модернистами и функциональные особенности в их произведениях делают работы одинаковыми по творческому замыслу.

Интуитивное постижение мира при помощи символов составляло основу этого направления. Литературное направление имело цель иного творческого подхода к самому искусству. В. Брюсов создавая искусства такого характера, говорил, что это «не раскрытые двери в вечность» [6].

Произведения модернистов содержат символы с определенными реалиями, они также выполняют функцию идейно - тематическую, являются концепцией с плановым содержанием. Символы одновременно связывают творчество Дж. Р.Р. Толкина и модернистов с художественными произведениями другой величины. Принципы написания художественного произведения находят особенности с формальным характером, например, точные композиционные проблемы. Эти принципы одновременно находят олицетворение в определенных реалиях произведения, воплощаясь в жизнь в детальных, событийных и предметных формах, которые протекают и упоминаются в нем.

Дж. Р.Р. Толкин и модернисты применяли мифологический метод при написании своих произведений, так появилось в художественном произведении большое количество символизмов разного содержания. Модернисты опирались на мифы, образность (архетипическую) и на произведения с мировой культурой, поэтому в их работах были символы с похожими этическими значениями. Но схожесть использования

символов Толкиным и модернистами и функциональные особенности в их произведениях делают работы одинаковыми по творческому замыслу.

Когда мы знакомимся с миром, излагаемым автором в художественном тексте, нам становится понятно область изложения, которую показывают использованные языковые особенности автора - стиль, совокупность текстовых, стилистических и языковых приемов необходимых для текста писателя, исследователя, публициста, носителей языка и так далее [10].

Анализ языкового материала, связанного с особенностями *цветовой символики* в романе Дж. Р.Р. Толкина "The Lord of the Rings" составляет большое количество словоупотреблений [10].

Доминанта семантического поля символики цвета в этом произведении состоит из десяти лексико-семантических групп, таких как: *black, white, grey, green, golden, silver, red, blue, yellow и brown* (черный, белый, серый, зеленый, золотой, серебряный, красный, синий, желтый и коричневый).

Наиболее часто из них мы встречаем цвета - *black, white и grey*. Семантику этих цветов писатель ассоциирует с печальными событиями - со смертью, страхом, угрозой, тоскливым состоянием человека, этим цветом автор в произведении отводит отрицательную роль. Нравственность героев отражается использованием переносного значения цвета *black*. Символ этого цвета в основном, в произведении – мрак.

"But after ages alone in the dark Gollum's heart was black" - «Но после нескольких веков одиночества в темноте, сердце Голлума стало черным» [10].

Второе место по частоте использования в романе занимает цвет *белый - white*. Этот цвет ассоциируется с опрятностью, порядочностью, безоблачностью, безгрешностью, целомудрием и т.д. Белый цвет *символ* всего положительного.

Белый цвет в романе не редко выступает как цвет, который символизирует возвышенность: "...high white peaks glimmering among the clouds - высокие белые вершины, мерцающие среди облаков» (Дж. Р.Р. Толкин) и как признак Светлых сил (the White Council, the White Tower, the White Tree).

Неизвестность и неопределенность определяет цвет *grey – серый*. Данный символ цвета характеризуется положительной и отрицательной оценкой, так как сама природа этого цвета – смесь белого с черным. Он символизирует неизвестность, неопределенность.

В романе серый цвет автор использует для описания природы: "...grassy knoll, now grey under the pale starry night... «... травянистый холмик, теперь серый под бледной звездной ночью..." [10].

Символика цвета эмоциональна, все цвета имеют оценочный характер, символы цветов вызывают у читателя, в зависимости от тона, положительную и отрицательную ассоциацию. Кроме символики цвета литературоведы выявили большое количество слов эмоциональным значением в произведении Дж. Р.Р. Толкина «Властелин Колец», они утверждают схожесть определенных сюжетов трилогии с Библией.

Следующая символика в трилогии – это кольцо. Сюжет произведения «Властелина Колец» Толкина волшебник-король, который хотел править миром кольцом, который имел сверхъестественные силы, был применен автором не впервые в литературе. На всем протяжении развития событий в текстах писатели художественных произведениях всегда использовали для придания произведению экспрессии мистику - силу кольца. В сознании людей всегда присутствовало магическое восприятие предметов и явлений, которому они не находили научное объяснение. В произведении кольцо представляется читателю как модель времени с делениями, модель круговращения природы.

Проклятие лежит и на кольце в произведении Дж. Р.Р. Толкина, которое приносит несчастье своему обладателю, что подтверждается следующими выражениями из работы: «His power (Rings) is such that he will break any mortal. It will break and take possession of it ... Mortals who are entrusted with the possession of the Magic Rings do not die, but they do not really live: they just pull the strap of time ... Его сила (Кольца) такова, что он ломает любого смертного. Оно ломает и овладеет им ... Смертные, которым доверено владение Волшебными Кольцами, не умирают, но они и не живут на самом деле: они просто тянут время» [10].

Вода выступает как важнейший конструктор при создании и функционировании мира в Middle Earth. Функции воды во "Властелине колец" имеют положительные и отрицательные характеристики.

Символ воды - нравственное и физическое очищение человека. Это происходит и с магом Гэндальфом, когда он падает в пропасть. После того как обгорел в огне, погрузившись в глубокие воды Мории исцеляется и становится другим. Окунувшись в воду, Гэндальф становится могущественнее и мудрее, силы воды меняют его внутренний мир [10].

Выражение эмоций в языке отражаются специальными лингвистическими терминами, такими как эмоциональность, экспрессивность. Когнитивный, коммуникативный и эмоциональный текст отличается эмотивной языковой характеристикой, особенно текст художественного произведения [5].

Лингвистические сигналы с эмоциональным компонентом включают в себе значительный функциональный класс восклицательных элементов, в том числе: восклицания - наречия, междометные высказывания, случаи инверсии и т.д. [1].

Коммуникационные акты с эмоциональным компонентом, представляющие реакции эмоции участника коммуникации на определенное состояние вещей мотивационно отличаются в зависимости от ситуации и контекста. Состояние вещей по-разному отражается на участнике коммуникации, соответственно реакция, связанная с эмоциями, также отличается по характеру. Запросы, утверждения, директивы, комиссии и выражения иллокутивно взаимозависимы, выполняя роль основной функции [1].

Выражения, представленные в форме утверждения больше по количеству, чем другие типы. Выражения утверждения представляют концепты - сожаления (*dear me*), сетования (*shame*), укора (*fie*), осуждения (*pah*), обиды (*stinking card*), веселья (*hooray*), похвалы (*hurray*), одобрения (*overhear*), изумления (*oh my God*). Утверждающие высказывания выступают в роли ситуативного описания, характеризующиеся объяснением, аргументацией, оценкой. Оценка может выполнять функцию фактическую, обобщенную, контрастную (речевые хвальные акты, речевые акты одобрения, они могут быть также сожалением или упреком).

К. Изард в своих исследованиях проблемы «фундаментальные эмоций» выделяет следующего содержания [4]:

- увлечение (*gao*) - позитивная эмоция;
- веселье (*ura*) – эмоция, показывающая состояние полного удовлетворения желаний;
- неожиданность (*bohe*) – имеет положительный и отрицательный признак в зависимости от содержания коммуникации и внезапно появившихся обстоятельств.

Чувство, связанное с удивлением переходит в интерес, если объект заинтересовал того, кто обратил внимание на это. *Мучение (valued)* – такое состояние вызывает у получателя информация, которая имеет отрицательное содержание или, кажется таковой. *Ярость (damn)* – такое состояние человека имеет отрицательный характер, это состояние выставляет человека в аффективном положении. *Омерзение (pooh)* – объекты, предметы, люди, разные обстоятельства побуждают данный вид состояния у человека.

Агрессию вызывают два негативных чувства: отвращение и гнев. Агрессия проявляется в отношениях людей. Причина нападения одного человека на другой – гнев, а отвращение вызывает у человека желание любыми методами избавиться от нежеланного объекта или субъекта. *Пренебрежение (golly)* с отрицательным характером, возникает также в отношениях между личностями. Оно появляется, когда отсутствует согласия в жизненных позициях, в суждениях и нравах субъекта с взглядами и поведением другого человека. *Боязнь (good God)* появляется у человека или у живого существа, когда он получает информацию о возможной угрозе его жизни, благополучия, о действительной или недействительной опасности.

Например: *You are simply smashing today. I feel admiration towards you* [9].

Основу целостного спектра состояний создают вышеуказанные эмоции. Они отличаются по степени выражения, они могут проявиться как радость, ликование, восхищение, удивление, удовлетворение и так далее [2].

В исследованиях В. Брожика мы находим термин «переживание». Ученый отмечает его в качестве ценности, которая выступает не как главная функция. Отрицательные эмоции, плохое состояние, депрессия, аффективность вызываются переживанием индивида по какому-то происшествию или по поводу кого-либо. Эмоции параметричны, соизмеримы, они сознательны, имеют компонент выражения в различных видах.

Традиционные нормы языка не всегда используется писателем, он от них отступает, когда описывает эмоции и чувства персонажей, для экспрессивной окраски. Детективный жанр отличается тем, что в таком произведении автор использует много выражений из нетрадиционной лексики, то есть они эмоциональны и экспрессивны. Писатель использует много профессиональных сленгов и сленг определенной социальной группы людей, чтобы показать их чувства. В приведенном ниже предложении дается пример с экспрессивным существительным.

He asked a lot of questions that showed me he was a bad cop [9].

Из этого предложения можно извлечь информация, не зная даже произведения, в каком эмоциональном возбуждении находится герой, для передачи эмотивной информации автор ее передает через существительное *bad cop*. Писатель не использует выражение *bad policeman*, а для усиления значения некомпетентного работника полиции пишет фразу *bad cop*, это для привлечения большего внимания читателя, сленговые слова эмоционально окрашивают текст. В исследуемом детективном произведении большая часть экспрессивных прилагательных используются для показа отрицательного отношения к действиям или к кому-либо, например:

Detective Patsy Hampton arrived at the chilling homicide scene [9].

Обычно смех и улыбка ассоциируются с положительными эмоциями, но в произведении Паттерсона их можно характеризовать как проявления эмоций с отрицательным оттенком.

She gave a wry smile. A slicky-sicks mirk crossed his face. Существительные в сочетании с прилагательными могут подсказать читателю, о чем будет идти речь в произведении, они используются в детективном жанре:

a murder (a lunatic murder, a gruesome murder, a shocking murder) - убийство (сумасшедшее убийство, ужасное убийство, шокирующее убийство);

a killer (a brilliant killer, a stone-cold killer) - убийца (блестящий убийца, холоднокровный убийца);

a crime (a heinous crime, a horrific crime, a grave crime) - преступление (отвратительное преступление, ужасное преступление, тяжкое преступление) [9].

Экспрессивным становится речь, когда в ней присутствуют семантико-стилистические признаки единицы языка в совокупности. Эти признаки показывают способность единицы языка выступать в акте речи как средство личного выражения точка зрения коммуниканта к содержанию коммуникации или касательно того кому направлена речь. Интенсивность является показателем степени усиления. В языке существует количественное отражение того, насколько важнее содержание высказывания в экспрессивном плане над предметно-логическим содержанием [7].

Выводы. Ученые связывают проявление эмотивности в языковом выражении с реальностью, с мышлением интеллектуального и рационального характера, с оценкой и выразительностью. Лингвисты находят проблему, связанную с семантикой, интерпретацией и категоризацией эмоций в настоящее время наиболее интересной. Сопоставительная наука дает исследователям возможность связать различные теоретические взгляды, чтобы изучить всесторонне это не простое, многоаспектное явление, так как современная лингвистика характеризуется такой особенностью как поиск новой модели человеческого языка в непросторных, объективно бытующих связях со всеми имеющимися науками гуманитарного направления.

Литература:

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. – Москва: Просвещение, 1990. – 168 с.
2. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначение эмоций в языке. – Свердловск: Из-во ин. яз., 1989. – 183 с.
3. Брожик В. Теория оценок. – Москва: Прогресс, 1982. - 281 с.
4. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. – СПб: Издательство «Питер», 1999. - 464 с.
5. Кодухов В.И. Введение в языкознание. - Москва: Альянс, 2009. – 288 с.
6. Радугин А.А. Культурология. – Москва, 2019. С. 136-138.
7. Лепшикова Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе: дисс. канд. пед. наук, 04.05.2004. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский госуниверситет, 2004 – 165 с.
8. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. 2-е изд., испр. и доп. - М.: Флинта: Наука, 2006. — 696 с.
9. Patterson J. Pop goes the Weasel / J. Patterson. – Moscow, 1999. – 423 p.
10. Tolkien J.R.R. The Lord of the Rings, Part One: The Fellowship of the Ring. - London: Harper Collins Publishers, 2017. — 531 p.

УДК 37.032

заместитель директора по воспитательной работе Чекалева Евгения Андреевна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение

«Хотьковская средняя общеобразовательная школа №5» (г. Хотьково)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется психолого-педагогическая литература, посвященная вопросу самоорганизации личности. Представленный материал описывает термин «самоорганизация» с учетом личностного, деятельного, личностно-деятельного (интегрального) и технического подходов изучения данного вопроса. В статье раскрываются основные компоненты и структура процесса самоорганизации. Опираясь на личностно-деятельностный подход и синергетику автором статьи представлена циклическая структура самоорганизации личности. Несмотря на то, что изучение самоорганизации обучающихся является актуальным, в настоящее время недостаточно разработан вопрос развития и формирования самоорганизации в условиях цифровой образовательной среды. Рассматриваемая тема будет интересна педагогам, психологам, студентам педагогических вузов.

Ключевые слова: самоорганизация личности, синергетика, структура самоорганизации, компоненты самоорганизации.

Annotation. The article analyzes the psychological and pedagogical literature devoted to the issue of self-organization of the individual. The presented material describes the term "self-organization" taking into account personal, active, personal-active (integral) and technical approaches to studying this issue. The article reveals the main components and structure of the self-organization process. Based on the personal-activity approach and synergetics, the author presents the cyclical structure of self-organization of the individual. Despite the fact that the study of self-organization of students is relevant, the issue of development and formation of self-organization in the digital educational environment is currently insufficiently developed. This article will be of interest to teachers, psychologists, and students of pedagogical universities.

Keywords: personality self-organization, synergetics, structure of self-organization, components of self-organization.

Введение. В 2019 году был утвержден национальный проект «Образование». Он будет реализовываться на протяжении 5 лет, в течение которых российская система образования должна претерпеть ряд существенных преобразований. Реформа образования обусловлена необходимостью обеспечить современную цифровую экономику квалифицированными кадрами, которые обладают не только знаниями и умениями, но и способны развиваться и самосовершенствоваться на протяжении всей жизни. Достижение поставленных целей, выработка полезных умений и навыков невозможна без такого качества личности, как самоорганизация. В настоящее время большое внимание уделяется формированию самоорганизации личности в образовательном процессе.

Изложение основного материала статьи. Впервые понятие «самоорганизация» было применено У. Эшби в 1947 году. Статья называлась «Принципы самоорганизации систем» и автор рассматривает данное понятие применительно к кибернетике и опирается на теории информации и автоматов.

В дальнейшем термин «самоорганизация» активно внедрялся И. Пригожиным и Г. Хакеном в своих научных исследованиях по физике. Ученые сформулировали понятие самоорганизации и разработали теории самоорганизации. Г. Хакен теорию самоорганизации назвал синергетикой и определяет самоорганизацию как самозарождение и формирование структур. В процессе формирования им выделяется параметр порядка, подчинения, который обуславливает поведение отдельных элементов системы.

Выдающимися отечественными представителями, которые внесли свой вклад в развитие синергетики, являются С.П. Курдюмов и Д.С. Чернавский. Развитие и популяризация синергетики видными отечественными и зарубежными учеными способствовало распространению ее взглядов в разные области науки: образование, экономику, демографию, историю и т.д. [6]. В частности, термин «самоорганизация» стал активно применяться в философии. Философия определяет самоорганизацию «как высшую форму развития динамических систем и выступает в качестве общенаучной конкретизации философского принципа саморазвития» [11, с. 13].

В настоящее время в психолого-педагогической литературе нет единого определения понятия «самоорганизация». В словаре основных понятий педагогики, написанном академиком Российской академии образования А.М. Новиковым, дается следующее определение. «Самоорганизация – процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы. Процессы самоорганизации могут иметь место только в системах, обладающих высоким уровнем сложности и большим количеством элементов, связи между которыми имеют не жесткий, а вероятностный характер» [12, с. 191]. Н.С. Копейна полагает, что самоорганизация – это «осознанная совокупность мотивационно-личностных свойств, согласующихся с индивидуальными (природными) особенностями субъекта, оптимально воплощаемыми в приемах и результатах деятельности» [10].

В результате анализа психолого-педагогической литературы и основываясь на работах Т.Э. Янковской, А.Д. Ишкова, С.С. Котовой [11] можно сделать вывод, что в настоящее время выделяются следующие подходы к пониманию и изучению самоорганизации в педагогике: личностный, деятельностный, личностно-деятельностный (интегральный), технический.

Личностный подход представляет самоорганизацию совокупностью некоторых свойств личности, которые обуславливают формирование таких качеств как организованность, активность, целеустремленность и др. Афанасьева Н.А. в своих исследованиях указывает, что «личностная самоорганизация представляет собой упорядоченную совокупность целей и мотивов саморазвития, навыков самоконтроля и саморегуляции психических состояний, способностей к самоанализу и адекватной самооценке» [4]. Представители данного подхода указывают на то, что формирование самоорганизации способствует эволюции личности (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.).

В основе деятельностного подхода лежит понимание того, что самоорганизация является деятельностью, процессом, который состоит из нескольких этапов. Для самоорганизации требуется наличие умений и

навыков рациональной деятельности. Бритвин П.В, отмечает, что «процессам самоорганизации в психологии соответствуют процессы выбора субъектом такой линии поведения (т.е. совокупности и последовательности действий), которая в наибольшей степени удовлетворяет его актуальным потребностям» [5, с. 9]. Т.Э. Янковская, С.С. Котова, А.Д. Ишков деятельностный подход подразделяют на субстратно-функциональный и структурно-функциональный.

Представители субстратно-функционального подхода изучают отдельные этапы самоорганизации, не принимая во внимание взаимодействие элементов между собой. С.С. Котова к данному подходу относит работы Т.Н. Болдышевой, Н.И. Мурачковского, В.И. Андреева, А.Г. Сороковского и др. [11, с. 30]. В.И. Андреев отмечает, что «переход человека из организуемого в самоорганизующуюся личность носит нелинейный характер и наступает на определенном этапе воздействия общественных институтов воспитания (например, педагогической системы) на него» [3, с. 58]. Развитие самоорганизующейся личности возможно в том случае, когда у человека имеется определенный уровень культуры, на основании которого он повышает уровень самоуправления и стремится к постоянному саморазвитию, творческой самореализации.

Структурно-функциональное направление самоорганизации изучает ее составляющие и рассматривают взаимодействие между ними. Изучение самоорганизации в структурно-функциональном направлении прослеживается в исследованиях следующих ученых: С.Б. Елканов, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис, Н.М. Пейахов и др. Компоненты системы составляют единую систему, включение которых происходит после тщательного отбора. Ю.Н. Пароходов компоненты или элементы системы самоорганизации называет «задачами», достигая которых человек управляет своей деятельностью.

Таблица 1

Компоненты самоорганизации

Авторы	Компоненты самоорганизации
1	2
В.И. Андреев	Целеполагание, планирование деятельности, самоанализ, самоотчет, рациональное распределение времени, самоконтроль [3]
С.Б. Елканов	Самопознание, самооценка, самостимулирование, самопрограммирование, самоинструкция, самоконтроль, самоотчет, самоубеждение, самопринуждение, самовнушение
Г.Н. Сериков	Умение планировать процесс деятельности, самоорганизация, самоанализ, самоконтроль, самооценка результатов деятельности
О.А. Конопкин	Произвольность, осознанная целенаправленность активности, программирование и эффективное осуществление деятельности, сознательный контроль и коррекция деятельности

Развитие личностно-деятельностного (интегрального) подхода в изучении процесса самоорганизации нашло свое отражение в работах С.С. Амировой, И.А. Трофимовой, Н.А. Заснутдиновой, Л.Т. Охитиной, И.А. Трофимовой и др. Исследователи при изучении процесса самоорганизации обращают внимание не только на деятельность, но и на личностные качества человека, которые могут оказать существенное влияние на результаты его деятельности. В качестве фундамента процесса самоорганизации авторы рассматривают активность самой личности, эффективность деятельности, направленной на организацию своей жизни и реализации своих возможностей. С.С. Амирова отмечает, что «самоорганизация – осознанная работа человека над собой в целях совершенствования интеллектуальных, эмоциональных и морально-волевых черт характера в деятельности, направленной на разрешение общественно и личностно значимых задач» [2, с. 96].

Наибольшее практическое применение получил технический подход изучения самоорганизации. Представители данного подхода разрабатывают приемы и техники, которые позволяют повысить эффективность деятельности человека (Н.П. Ерастов, Г.А. Архангельский, Н.М. Варшавский, П. Берд, Дж. Моргенстерн, С.Ю. Ключников и др.). Данные приемы и техники стимулируют научную организацию умственного труда, а также деятельность, направленную на качественное распределение собственного времени (тайм-менеджмент).

Процесс самоорганизации направлен на развитие внутренних качеств личности, их самосовершенствование. Как отмечает Абульханова-Славская К.А., человек является организатором своей жизни, выбирает направление собственного развития, корректирует данный процесс. Далее мы рассмотрим некоторые модели самопроцессов, которые позволяют провести анализ процесса самоорганизации.

1. Структурно-функциональная модель саморегуляции произвольной активности человека О.А. Конопкина.

О.А. Конопкин в своих работах уделяет особое внимание процессам психической саморегуляции произвольной активности человека. Интерес к данному направлению обусловлен тем, что в настоящее время предъявляются высокие требования к личности человека, его психологическим и профессиональным качествам. Произвольная осознанная активность личности позволяет достигать поставленных жизненных целей. О.А. Конопкин выделяет следующие функциональные звенья, способствующие формированию саморегуляции [9]:

Принятая субъектом цель деятельности. Деятельность человека направлена на достижение определенной цели, которая им осознана и принята.

Субъективная модель значимых условий. Данная модель отражает внешние и внутренние условия активности и аккумулирует информацию, которая требуется для выполнения деятельности.

Программа исполнительских действий. Разработанная программа описывает этапы деятельности, которые позволяют достигнуть поставленных целей. Программа составляется исходя из тех условий, которые были определены ранее.

Система субъективных критериев достижения цели (критериев успешности) является функциональным звеном, специфическим именно для психической регуляции. Выработанная личностью система критериев позволяет конкретизировать цель и описывает условия успешности ее достижения.

Контроль и оценка реальных результатов. На основании ранее разработанных критериев успешности достижения цели, человек проводит анализ достигнутых результатов.

Решения о коррекции системы саморегулирования. Специфика реализации этой функции состоит в том, что если конечным (часто видимым) моментом такой коррекции является коррекция собственно исполнительских действий, то первичной причиной этого может служить изменение, внесенное субъектом по ходу деятельности в любое другое звено регуляторного процесса, например, коррекция модели значимых условий, уточнение критериев успешности и др.

Все звенья процесса саморегуляции взаимосвязаны. Наибольшая эффективность достигается в результате тесного взаимодействия указанных звеньев.

2. Структура компетенции самоорганизации С.С. Куликовой и Т.Н. Носковой [11]

С.С. Куликова и Т.Н. Носкова выделяют следующие компоненты, которые направлены на развитие компетенции самоорганизации:

Целевой компонент формирует положительную мотивацию к деятельности и осознанное целеполагание.

Поставленные цели должны быть реалистичными, достигаемыми, детализированы.

Рефлексивный компонент направлен на оценивание и анализ собственной деятельности, внесение необходимых корректив.

Личностный компонент выражается в индивидуальных для каждого человека практических действиях и стимулирует активность, самостоятельность, инициативность.

3. Модель волевой саморегуляции Т.И. Шульга и А.В. Быкова.

Т.И. Шульга и А.В. Быков под волевой саморегуляцией понимают «способность человека согласовывать разнообразные характеристики своей личности, как регулятор его активности, направленной на достижение жизненно важных целей» [7]. Структура волевой саморегуляции представлена тремя основными компонентами, которые тесным образом взаимосвязаны друг с другом: 1. Мотивационно-побудительное звено; 2. Исполнительское звено; 3. Оценочно-результативное звено.

Мотивационно-побудительное звено отображает цели, мотивы и намерения субъекта деятельности. Оценочно-результативное звено соотносит цели волевой регуляции с достигнутыми результатами. Исполнительское звено направлено на описание способов выполнения деятельности и мобилизацию своих внутренних возможностей и самоизменения. При составлении исполнительских действий происходит учет внутренних и внешних факторов.

4. Общая модель процессов самоорганизации Бритвина П.В. [5].

В своих исследованиях Бритвин П.В. в процессе самоорганизации выделяет три ключевые стадии: исходное устойчивое состояние, промежуточное неравновесное состояние, новое равновесное состояние; а также два типа причин, которые стимулируют переход из одного состояния в другое: критическое изменение условий обмена со средой веществом, энергией или информацией и хаотическое воздействие на систему случайных факторов. Результатом критического изменения условий обмена информацией с окружающей средой является установление системы в точке бифуркации, то есть в определенном состоянии неустойчивости. Случайные факторы, которые влияют на систему, побуждают ее вновь прийти к состоянию устойчивости.

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы можем видеть, что в настоящее время не сформировано единого подхода к изучению вопроса самоорганизации в образовательном процессе. Выделены четыре основных подхода к исследованию данного понятия: личностный, деятельностный, личностно-деятельностный и технический. На наш взгляд, наиболее комплексное изучение и рассмотрение вопроса самоорганизации обучающихся происходит в рамках личностно-деятельностного подхода. В рамках данного подхода исследователи отмечают, что «самоорганизация имеет уровневую характеристику, так как развитие предполагает переход на более высокий уровень. Самоорганизация подростков в процессе обучения представлена следующими компонентами: целевым, мотивационным, деятельностно-коммуникативным, волевым, оценочно-результативным. Все отмеченные компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены» [15].

В связи с тем, что самоорганизация личности предполагает дальнейшее развитие и не останавливается на каком-то определенном этапе, мы предполагаем, что данный процесс является циклическим.

Формирование личности происходит на протяжении всей жизни. Как мы ранее отмечали, человек является открытой системой, которая постоянно находится во взаимодействии с окружающей средой. Новое равновесное состояние нами рассматривается как психологические и поведенческие новообразования личности. Новое равновесное состояние, которое принимает субъект самоорганизации, постепенно трансформируется в начальное устойчивое состояние. Подобная трансформация происходит по причине закрепления новых навыков и умений в результате многократного повторения и использования на практике.

Выводы. Процесс самоорганизации личности является сложным внутренним процессом. Несмотря на то, что изучение его ведется на протяжении нескольких десятилетий, не выработан единый подход и терминология в психолого-педагогической литературе. В настоящее время практически отсутствуют исследования процесса самоорганизации в условиях цифровизации обучения, требуется уточнение самоорганизации как компетенции обучающихся. Указанные вопросы составят темы наших дальнейших исследований.

Литература:

1. Амирова, С.С. Самоорганизация обучающего и обучаемого в учебно-воспитательном процессе непрерывного профессионального образования [Текст] / Автореферат дис. ... док. пед. наук: 13.00.01: Амирова Савия Султановна // Казань, 1995. – 24 с.
2. Амирова, С.С. Самоорганизация личности в процессе обучения [Текст] / С.С. Амирова // Из-во: Педагогика, №5. 1993.
3. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс [Текст] / В.И. Андреев. Учебное пособие // Из-во: Центр инновационных технологий, 2013 – 500 с.
4. Афанасьева, Н.А. Самоорганизация - фактор успешности учебной деятельности [Текст]. / Н.А. Афанасьева // Фундаментальные исследования. № 2. 2008 – С. 60-61
5. Бритвин, П.В. Педагогические условия совершенствования самоорганизации старшеклассников [Текст] / Автореферат дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01: Бритвин Петр Викторович // Нижний Новгород, 2008. – 24 с.

6. Буданов, В.Г. Синергетическая парадигма и ее творцы [Текст]. / В.Г. Буданов // Из-во: Сложность. Разум. Постнеклассика. №3. 2018 – с. 56-72.
7. Быков, А.В. Становление волевой регуляции в онтогенезе: Учебное пособие [Текст]. / А.В. Быков, Т.И. Шульга. Учебное пособие // Из-во УРАО. - 1999. – 168 с.
8. Ишков, А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности [Текст]. / А.Д. Ишков // Монография. – М.: Издательство АСВ, 2004. – 224 с.
9. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) [Текст]. / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. № 1. 1995– с. 5-12.
10. Копейна, Н.С. Самоорганизация в системе свойств индивидуальности // Личность в системе общественных отношений. [Текст]. / Н.С. Копейна // АН СССР, 1983, Ч. 1, с. 123-130.
11. Котова, С.С. Основы эффективной самоорганизации [Текст]. / С.С. Котова, О.Н. Шахматова. Учебное пособие // Из-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т» - 2010. – 145 с.
12. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. [Текст]. / А. М. Новиков – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013 – 268 с.
13. Носкова Т.Н., Куликова С.С. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета [Текст]. / Т.Н. Носкова, С.С. Куликова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – №83. 2009– с. 78-87.
14. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2018. – 713 с.
15. Рыбакова, Н.Н. Педагогическое управление развитием самоорганизации подростков в процессе обучения [Текст] / Автореферат дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01: Рыбакова Наталья Николаевна // Омск, 2004 – 24 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Ческидова Ирина Борисовна

Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности формирования профессиональной компетентности студентов в области психологической коррекции развития личности средствами искусства, возможности проведения занятий по арт-терапии с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: психологическая коррекция, арт-терапия, изотерапия, кукольный театр, мандала, фототерапия.

Annotation. The article considers the possibilities of forming professional competence of students in the field of psychological correction of personality development by means of art, the possibility of conducting art therapy classes with children of preschool and primary school age.

Keywords: psychological correction, art therapy, isotherapy, puppet theater, mandala, phototherapy.

Введение. В соответствии с ФГОС ВО выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен быть готов решать такие профессиональные задачи, как: создание условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся, взаимодействия и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, социализация обучающихся; участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в организации; повышение уровня психологической компетентности участников образовательного процесса; участие в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных мероприятиях во взаимодействии со смежными специалистами [9].

Изложение основного материала статьи. Студенты, обучающиеся по профилю «Начальное образование и дошкольное образование» в соответствии с учебным планом осваивают дисциплину «Психологическая коррекция развития личности средствами искусства». Целью дисциплины является формирование у студентов компетентности в сфере психологической коррекции развития личности детей средствами искусства и подготовка к применению полученных знаний и умений в будущей профессиональной педагогической деятельности. Будущие воспитатели и педагоги должны иметь представление о возможностях разных видов искусства в работе с детьми с целью снятия эмоционального напряжения, снижения тревожности, развития коммуникативных навыков, в том числе в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Психокоррекция — это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия.

Психокоррекции подлежат недостатки, не имеющие органической основы и не представляющие собой такие устойчивые качества, которые формируются довольно рано и в дальнейшем практически не изменяются [7]. «Арттерапевтический метод психокоррекционного воздействия — это метод, построенный на использовании искусства как символической деятельности и основанный на стимулировании креативных творческих процессов.... Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способностей самовыражения и самопознания» [3, с. 83-84].

По М.В. Киселевой арт-терапия — относительно новый метод психокоррекции, метод развития и изменения сознательных и бессознательных сторон психики личности посредством разных форм и видов искусства [4].

Л.С. Выготский отмечает, что «Искусство есть важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе, оно есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни» [2, с. 331]. «Эмоции искусства суть умные эмоции. Вместо того, чтобы проявиться в сжимании кулаков и в дрожи, они разрешаются преимущественно в образах фантазии»

[2, с. 268]. «Искусство.....становится сильнейшим средством для наиболее целесообразных и важных разрядов нервной энергии» [2, с. 271].

Л.Д. Лебедева рассматривает арт-терапию во-первых, как динамическую систему взаимодействия между участником (ребенком, взрослым), продуктом его изобразительной творческой деятельности и арт-терапевтом (психологом, педагогом) в фасилитирующем арт-терапевтическом пространстве.

Во-вторых, арт-терапия может рассматриваться в качестве терапевтической процедуры на основе изобразительного творчества.

В-третьих, это здравоохранительная инновационная технология [6, с. 9].

Показаниями для работы с детьми и педагогическим коллективом являются:

- негативная «Я-концепция», дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия;
- трудности эмоционального развития, импульсивность, повышенная тревожность, страхи,

агрессивность;

- переживания эмоционального отвержения, чувство одиночества, стрессовые состояния, депрессия;

- неадекватное поведение, нарушения отношений с близкими людьми, конфликты в межличностных отношениях, неудовлетворенность в семейной ситуации, ревность, враждебность к окружающим.

Арт-терапевтические занятия эффективны при трудностях в обучении, в работе с аутичными детьми, со взрослыми, имеющими негативные переживания или опыт [6, с. 14].

А.А. Осипова выделяет среди методов арт-терапии музыкотерапию (при эмоциональных отклонениях, страхах, двигательных и речевых расстройствах, коммуникативных и поведенческих проблемах). Специально подобранные музыкальные произведения способствуют установлению контакта между арт-терапевтом и клиентом, облегчают эмоциональное отреагирование в ходе коррекционной работы. Активная музыкотерапия предполагает музицирование, исполнение (вокалотерапия) с последующим обсуждением в группе, и прослушивание произведений, направленное на коммуникацию, катарсис, снятие напряжения. Музыкотерапия в работе с детьми может быть направлена на распознавание эмоций, включать в себя пантомиму и рисование под музыку.

Библиотерапия предполагает подбор и чтение книг, отображающих проблемную ситуацию и помогающих в поиске путей ее решения. При выборе книги для клиента учитываются доступность (степень сложности) для восприятия, сходство героя и описываемой ситуации в целом с реальной. При групповой библиотерапии группа подбирается по уровню начитанности и сходству интересов.

Танцевальная терапия используется в основном в групповой работе, направлена на осознание возможностей собственного тела, установление связи чувств и движений, невербальную коммуникацию, раскрепощение клиента. Музыкальное сопровождение подбирается таким образом, чтобы звуки музыки не мешали получать удовольствие от самих движений.

Проективное рисование помогает клиенту осознать свои проблемы, темы рисунков охватывают как прошлое-настоящее-будущее, так и отношения между людьми. Выделяют такие типы заданий как предметно-тематические, образно-символические, упражнения на развитие восприятия, воображения, с изобразительными материалами, задания на совместную деятельность. «Детский рисунок рассматривается в первую очередь как проекция личности ребенка, как символическое выражение его отношения к миру» [7, с. 173].

Метод сочинения историй (рассказов, сочинений, дневниковых записей) помогает клиенту освободиться от переживаний, в работе с детьми может быть использован метод «общего сочинения историй» ребенком и взрослым, при котором сочинять начинает ребенок, а продолжает взрослый, предлагая рациональные способы разрешения проблемы.

Сказкотерапия помогает подготовиться к сложной ситуации, осознать свои проблемы. В работе со студентами нами использовалась методика Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой «Путешествие в сказочную страну», которая дает возможность установить свои приоритеты в жизни, определить пути достижения желаемой цели.

Куклотерапия выделяется А.А. Осиповой как частный метод арт-терапии. Кукла в работе с детьми используется при разрешении проблемных ситуаций, эмоциональных травмах, проблемами в поведении, работе со страхами, заиканием. Используются разнообразные виды кукол (пальчиковые, перчаточные, теневые, и пр.), которые ребенок может изготовить сам и потом работать с ними.

М.В. Киселева относит к арт-терапии изотерапию, сказкотерапию, музыкотерапию, танцевальную терапию, игровую терапию, песочную терапию, фототерапию. На занятиях по песочной терапии можно рисовать на песке, наблюдать, как он пересыпается, строить из песка, погружать руки в песок, развивать мелкую моторику («ходить», «прыгать» пальцами по поверхности песка), использовать игры («Найди, что спрятано»).

Игровая терапия помогает клиенту выразить свои переживания через игру и найти способ решения проблемы в активной деятельности с игрушками, различными материалами, во взаимодействии с членами группы. В работе с детьми применяется гуманистическая игровая терапия и сказочная игротерапия.

А.И. Копытин относит к арт-терапии создание мандал, талисманов, ассамбляжей, работу с песком, телесно-ориентированные арт-терапевтические техники (техника жестового рисования) [5].

Изотерапия — терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием [4]. Изотерапия направлена на: обучение работе с материалами; тренировку когнитивных навыков; выражение широкого спектра переживаний; корригирование взаимоотношений с окружающими; рефлексию индивидуальных потребностей (анализ собственного психического состояния; размышление полное сомнений и противоречий); развитие коммуникативных навыков. А.И. Копытин отмечает, что при коррекции средствами изобразительного искусства можно использовать упражнения на ощущения (разминать кусок глины, размазывать краску), общие темы (добро и зло, страх), темы связанные с познанием себя (автопортрет), отношениями в семье, работа в парах, работа в группах, техники направленной визуализации, сочетание изобразительного искусства с другими видами искусства (поэзия, музыка, танец), упражнения для регулирования или предотвращения конфликтов (шторм, буря, большие кисти, резкие движения, нетрадиционные техники) [5].

В процессе изучения дисциплины были рассмотрены примеры проведения индивидуальных и групповых занятий. Приведем пример группового занятия «Угости друга». Группе студентов предлагается вырезанный из бумаги круг, разделенный на части по количеству участников группы (6-8). Им предстоит сначала решить,

что это будет — торт или пицца и прийти к единому мнению. Затем каждый украшает свою часть работы. По желанию можно работать всем вместе, можно разрезать заготовку на отдельные кусочки. По завершении работы каждый участник говорит: «Я угощаю своим кусочком пиццы (торта).....» и называет имя участника группы. В процессе обсуждения выясняется, насколько быстро члены группы пришли к единому мнению, все ли соблюдали предварительную договоренность (у одной группы среди кусочков пиццы оказался кусочек торта, украшенный синим кремом), всем ли участникам группы досталось по кусочку, или остались «обиженные». Таким образом, в группе выявляется самый популярный ее член, некоторые студенты получают по два и даже три кусочка.

Рисование в нетрадиционных техниках — один из самых популярных вариантов проведения занятий по изотерапии. Разнообразие материалов, принадлежностей и способов создания изображений, среди которых постоянно появляются новые, дает большие возможности для самовыражения как детям, так и взрослым.

Интересной техникой в работе как с детьми, так и с взрослыми может быть плетение мандал. Работа с цветными нитями способствует саморегуляции, созданию положительного эмоционального настроя, развитию чувства цвета. В процессе работы развивается мелкая моторика, представления о пространстве, цветовой гармонии. Готовое изделие украшает интерьер и может служить для медитативных упражнений.

А.И. Копытин предлагает использовать технику ассамбляж, предполагающую создание объемных многослойных композиций из бросового материала (коробки, рамки), их декорирование красками, тканью и иными материалами. Предметы уже имеют форму, и размер готовой работы может определяться размерами и формой найденных предметов. Работа в данной технике позволяет экспериментировать, проявлять творческие способности, способствует повышению самооценки. При выполнении данного задания студенты создавали композиции на темы «Сознательное и бессознательное», «Из жизни психолога», «Дом моей мечты».

Большое внимание в арт-терапии уделяется работе с куклой, чаще всего работают с перчаточными куклами и куклами-марионетками. Само изготовление куклы имеет психотерапевтический эффект, так как на куклу проецируются особенности характера, психологического состояния и внешности ее автора. С самостоятельно изготовленной куклой ребенок и взрослый могут проигрывать значимые на данный момент ситуации, вступать в диалог с куклой. Ребенок разговаривает с куклами, отвечает от их имени при отсутствии реального партнера для игры, играя «за двоих». Работа по коррекции поведения ребенка проводится психологом путем разыгрывания в куклы в паре с родителями или сверстниками типичных конфликтных ситуаций, взятых из жизни ребенка. Наблюдая за играми детей в куклы, родители и психологи могут получить информацию о потребностях, интересах, проблемах ребенка. В игре формируется представление о предполагаемом образе жизни, семейных отношениях, будущей профессии, на кукол проецируются и реальные отношения в семье ребенка. Выступая как посредник в общении между ребенком и взрослым (воспитателем, психологом), кукла задает вопросы, обозначает проблемы, просит помощи в сложных ситуациях. От лица куклы ребенку проще задать вопрос о том, что его интересует, но может вызвать, по предположению ребенка, негативную реакцию взрослых.

В работе психолога могут быть использованы веревочная кукла, пальчиковые куклы, плоскостные куклы, кукла-платье, куклы-перевертыши.

В работе с детьми дошкольного возраста широко применяется варежковый и теневой театр. Кукла-варежка с двумя пальцами — руками изображает какого либо персонажа (человек, животное). Работа с такими куклами развивает моторику, речь, коммуникативные навыки. Работа с куклами теневого театра способствует коррекции страхов у детей, развитию речи, скоординированности движений, формированию коммуникативных навыков.

В процессе изучения дисциплины студенты изготавливают перчаточную куклу и куклу-марионетку, которые могут быть впоследствии использованы в работе с детьми, осваивается техника работы с куклами теневого театра. Студентами разрабатываются собственные идеи создания кукол, например, чулочная кукла с двумя лицами (кукла-перевертыш), одно из которых выражает положительные эмоции, другое лицо сердитое. Работая с такой куклой, ребенок учится понимать эмоции и показывать собственное эмоциональное состояние.

На занятиях по арт-терапии с дошкольниками и младшими школьниками специалисты активно используют разнообразные техники работы с бумагой. Интересный вариант работы с бумагой — техника «увертюра», при работе в данной технике вырезанный элемент наклеивается на основу в зеркальном отражении справа или слева, вверх или вниз от основного поля изображения. Работа по преобразованию изображения может выполняться и таким образом: из изображения (чаще всего это фотография из календаря) вырезаются элементы одного размера (квадраты, треугольники) или круги одного диаметра. Затем вырезанные элементы меняются местами в произвольном порядке и наклеиваются в прорезные «окошки» на основном поле. В результате получается фантастически преобразованное изображение, рассматривая которое можно сочинять сказки и истории.

Также можно предложить выполнить работы в технике «бумажный туннель», которая способствует развитию пространственных представлений, мышления, развитию речи. При работе в данной технике внутри картонной коробки или цилиндра элементы располагаются на переднем, среднем и дальнем планах, при этом не загораживая или частично загораживая друг друга. Это может быть сказочный мотив, город, пейзаж.

Одним из интересных видов арт-терапии является фототерапия. М.Е. Бурно отмечает, что «творческая (художественная) фотография в отличие от ремесленной есть выявление, отражение в снимке душевной особенности фотографирующего» [1, с. 96]. Автор рассматривает вариант «фотографирования глазами», мысленно запечатлевая заинтересовавший клиента объект и запоминая его. В процессе съемки проникнуться настроением природы пушкинской, есенинской, левитановской, научиться дарить фотографии другим людям [1, с. 105]. Занятия по фототерапии предполагают создание фотографий клиентом и/или их рассматривание и обсуждение. В процессе занятий по фототерапии возможна работа в технике фотоколлаж, дополнение готовой фотографии изобразительными фрагментами, расположение фотоснимков в пространстве, сочинение историй по фотографии, работа с собственными фотографиями и фотографиями членов семьи и близких людей. А.И. Копытин предлагает также использовать элементы сценического действия, грим и костюмы для создания нового образа, движение и танец. Как и в других видах арт-терапии, на занятиях фототерапией подразумевается участие арт-терапевта, побуждающего клиента к описанию своих чувств и поиску смысла в создаваемых образах. Фотография как игра с реальностью позволяет создавать иные объекты и реальности,

позволяет обыгрывать значимые для клиента ситуации. Клиент, испытывающий готовность к обсуждению своего прошлого, приносит фотографии, их выбор анализируется арт-терапевтом, поскольку указывает на то, что для клиента наиболее важно.

М.В. Киселева, описывая работу с детьми в данном направлении, предлагает также просмотр слайд-фильмов (слайд-терапия). Групповые психокоррекционные занятия с детьми с 3-4 лет с эмоционально-волевыми нарушениями, страхами, неврозами, замкнутостью продолжаются 10-15 минут, каждый слайд экспонируется 10-15 секунд под спокойную музыку. На слайдах крупным планом показаны объекты природы — цветы, насекомые, капли росы. По окончании просмотра детей просят нарисовать то, что больше всего понравилось. Возможна также работа с готовыми фотографиями — выбрать понравившийся пейзаж, дополнить в технике коллаж или аппликацией из засушенных растений, выбрать несколько фотографий и составить свой ряд, передающий определенное настроение или состояние природы, выбрать из фотопортретов ряд, передающий определенное настроение или изменение настроения. Студенты выполняли задания на тему «Фотоколлаж в образе героини живописного произведения» (были выбраны портреты кисти О. Ренуара, Леонардо да Винчи, Я. Вермеера Делфтского, картины В.М. Васнецова, И.Н. Крамского, П. Пикассо). Также студентами были созданы презентации с музыкальным сопровождением для занятий по фототерапии с детьми. Темы презентаций — «Таинственный лес», «Маковое поле», «Африка», «Море», «Мое лето».

После проведения занятий по данной дисциплине было проведено анкетирование со студентами 5 курса НДО (11 человек). Студентам были заданы следующие вопросы: необходимо ли изучение данной дисциплины, достаточно ли часов на изучение данной дисциплины (объем аудиторных занятий — 60 часов), какие темы больше понравились, какие практические задания больше понравились, возможно ли использовать полученные теоретические знания и практические навыки в будущей профессиональной деятельности, планируете ли вы в будущем работать в данном направлении, какие темы вы бы хотели включить в содержание дисциплины.

На первый и второй вопрос положительный ответ дали 100% студентов. Среди изученных тем студенты особенно отметили работу в технике коллаж, изготовление куклы-марионетки и перчаточной куклы, изготовление мобиля, мандалы, маски из бумаги, фототерапию (слайд-фильм о природе), тему «Дом, в котором я хочу жить», фотоколлаж. На вопрос, возможна ли работа в данных техниках и выполнение заданий на занятиях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, все студенты ответили положительно. Также положительный ответ был дан на вопрос, планируют ли будущие педагоги в дальнейшем работать в данном направлении.

Следует отметить, что занятия по данной дисциплине проводятся не только в аудиторной форме, в том числе в сенсорной комнате, оборудованной на факультете. Студенты посетили занятия мульт-студии «Колибри» центра адаптивной культуры г. Нижний Тагил, где узнали о специфике мульт-терапии и научились сами создавать мультфильмы. Сотрудники центра проводят занятия со студентами по работе со слабовидящими и слабослышащими людьми. Для работы центра студентами факультета были созданы и переданы в дар несколько тактильных рукодельных изданий. В городской детской библиотеке была организована выставка работ студентов факультета и проведено выездное занятие с участием психолога, посвященное анализу работ. Также в рамках изучения дисциплины проводятся мероприятия на базе кукольного театра — экскурсия в закулисы, создание кукол для теневого театра и показ импровизированного спектакля, посещение мастерских (изучение технологии создания куклы) и музея театра кукол, где студенты знакомятся с разновидностями кукол.

Выводы. Таким образом, изучение дисциплины «Психологическая коррекция развития личности средствами искусства» представляет большой интерес для студентов, способствует формированию профессиональной компетентности в соответствии с требованиями ФГОС ВО, а именно: дает теоретические и практические основы для создания психологически комфортных отношений участников образовательного процесса, знакомит с различными формами и методами проведения занятий по арт-терапии, дает практические навыки работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в разных направлениях арт-терапии — куклотерапия, изотерапия, фототерапия.

Литература:

1. Бурно, М.Е. Терапия творческим самовыражением [Текст] / М.Е. Бурно. — М.: Медицина, 1989. — 304 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский — М.: Искусство, 1968. — 576 с.
3. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. Учебное пособие. [Текст] / О.А. Карабанова. — М.: Российское педагогическое агентство, 1997. — 192 с.
4. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе [Текст] / М.В. Киселева. — СПб.: Речь, 2007. — 336 с.
5. Копытин А.И., Корт Б. Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия. [Текст] / А.И. Копытин. — СПб, Речь, 2007. — 144 с.
6. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий [Текст] / Л.Д. Лебедева. — СПб: Речь, 2003. — 256 с.
7. Осипова А.А. Общая психокоррекция [Текст] / А.А. Осипова — М. СФЕРА, 2000. — 510 с.
8. Татаринцева А.Ю. Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда. [Текст] / А.Ю. Татаринцева. — СПб, Речь, 2007. — 102 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015г. № 1457 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf>

УДК 371

кандидат технических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой «Мосты» Чижев Сергей Владимирович
 Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I (г. Санкт-Петербург);
научный сотрудник лаборатории Прогацкая Полина Олеговна
 Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I (г. Санкт-Петербург)

ВОСПИТАНИЕ КАК КОМПЕНСАТОРНЫЙ МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ИНЖЕНЕРА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме воспитания инженера в современных условиях цифровизации постиндустриального общества. В основу исследования положено изучение природы феномена профессиональной деформации личности инженера в контексте выработки требований к воспитательному процессу подготовки технических специалистов. Новизна научного подхода заключается в переосмыслении форм и методов воспитательного процесса в системе подготовки современного инженера в контексте восстановления нравственно-этических устоев, как механизма, позволяющего не только устранить последствия профессиональной деформации личности технического специалиста, но и обеспечить переход на новый качественный уровень подготовки инженера, обеспечивающий конкурентоспособность отечественной инженерной школы в мировой системе распределения глобальных цифровых компетенций на основе классического традиций инженерного российского образования. Исследование с одной стороны базируется на сравнительном анализе и синтезе имеющихся результатов применительно к профессиональной сфере инженерной деятельности, а с другой формирует условия для систематизации и использования накопленного положительного опыта в реализации педагогических воспитательных процессов в новом цифровом вызове классической инженерной школе.

Ключевые слова: инженер, воспитание, цифровизация, профессиональная деформация, личность, компенсаторный механизм.

Annotation. The article is devoted to the urgent problem of engineer education in the modern digitalization of post-industrial society. The study is based on the study of the nature of the phenomenon of professional deformation of the personality of an engineer in the context of developing requirements for the educational process of training technical specialists. The novelty of the scientific approach lies in rethinking the forms and methods of the educational process in the training system of a modern engineer in the context of restoring moral and ethical foundations, as a mechanism that allows not only to eliminate the consequences of professional deformation of the personality of a technical specialist, but also to ensure a transition to a new qualitative level of engineer training, ensuring competitiveness of the domestic engineering school in the global distribution system of global digital competencies based on the classical traditions of Russian engineering education. The study, on the one hand, is based on a comparative analysis and synthesis of the available results in relation to the professional field of engineering, and on the other hand, it creates the conditions for the systematization and use of the accumulated positive experience in the implementation of pedagogical educational processes in the new digital challenge of the classical engineering school.

Keywords: engineer, education, digitalization, professional deformation, personality, compensatory mechanism.

Введение. На рубеже II тысячелетия в научных работах в сфере педагогики и смежных направлений социологии, психологии остро актуализировалась тема профессиональной деформации личности в зависимости от вида деятельности специалиста, которая продолжает вызывать интерес, как предмет исследования, у многих учёных до настоящего времени [4]. Характерной особенностью результатов и выводов подавляющего большинства работ, написанных на эту тему, как у нас в стране, так и за рубежом является то, что практически все они устанавливают объективный факт наличия закономерности между видом деятельности работника и особенностями личностного отношения к своей деятельности, нередко приводящих при определённых условиях к случаям нравственно-этического, социального порядка, являющихся барьером профессиональной деятельности.

Наиболее остро профессиональная деформация личности специалиста, как проблема, проявляется в период перемен, тектонических сломов социальной и общественной страты, когда обнажаются глубинные пласты человеческой психики в контексте обыденной и экстраординарной динамики повседневной жизни. Одной из существенных причин этого явления в современных условиях является ускорение коммуникативных, технологических, организационных и управленческих процессов профессиональной деятельности в результате ускорения темпов цифровизации, как профессиональной, так и образовательной сферы. С одной стороны это служит вызовом, а с другой даёт повод для анализа, формируя возможности и открывая новые горизонты самореализации как для самой личности, так и для системы профессионального, в том числе инженерного образования [1].

Целью статьи является определение требований к методам воспитания инженера, как компенсаторного механизма профессиональной деформации его личности инженера, реализуемым в педагогическом процессе в современных условиях цифровизации. Для этого решаются две задачи: выявление природы профессиональной деформации личности инженера и определение особенностей подготовки инженера в условиях цифровизации постиндустриального общества.

Изложение основного материала статьи. Особенность отечественной системы инженерного образования в России, характеризующаяся традиционализмом, придающем, в хорошем смысле, инертность любым её изменениям, до последнего времени обеспечивала, требуемый профессиональный уровень и качество подготовки специалистов. При этом динамика организации технологических процессов инженерной деятельности, связанных с цифровизацией выявила целый ряд требований к специалисту, находящихся в морально-этической, социальной сферах коммуникации, тесно связанных с личностью инженера и зачастую входящих в противоречие с его эгоцентричным, компетентностным характером самооценки, гипертрофированным в процессе профессиональной деформации личности.

Сегодня становится очевидным фактом, что необходимо не просто компенсировать эти процессы, а при подготовке и воспитании инженера необходимо восстановить нравственные устои, обеспечивающие такие свойства инженерного мышления как личная и коллективная ответственность за порученное дело, умение делегировать полномочия, уважение к членам коллектива на основе объективной оценки личностных и профессиональных качеств и других свойств, являющихся надёжным демпфером, своеобразным защитным механизмом, обеспечивающих на личностном уровне минимизацию риска причинения ущерба обществу в результате профессиональной деятельности и устранение причин этого явления. Одним из способов, создающих условия успешной социализации специалистов в различных отраслевых направлениях путём реализации воспитательного процесса, является подготовка педагогов в различных профессиональных сферах, на основе гуманитарного университетского потенциала [3].

Особенностью цифрового общества в инженерной сфере на современном этапе является глобальный характер программной технологической платформы, используемой при разработке и реализации программных продуктов, что поднимает актуальность этой проблемы до уровня конкуренции отрасли на мировом уровне. Это повышает необходимость повышения степени детализации требований к воспитательному процессу в контексте систем подготовки различных мировых инженерных школ и выработки универсальной модели, способной обеспечить подготовку специалистов высочайшего класса.

Российская классическая инженерная школа, создаваемая в XVIII-IX веках, как результат европейского просвещения и развития научных принципов в сфере механики и естествознания, а в последствие и советская, вобравшая в себя эти основы, но имеющая существенно отличающиеся по духовно-нравственным, социальным основам целеполагание, предполагали, как неотъемлемый элемент подготовки инженера формирование духовно-нравственного, этического фундамента его личности. И такой подход был совершенно не случаен, поскольку с одной стороны приобретение инженерных компетенций позволяют существенно влиять на окружающий мир, изменяя его, а с другой стороны в процессе обучения несомненно имеет место и духовно-нравственная этическая трансформация личности самого инженера, в конечном итоге влияющая на повседневную деятельность специалиста, отношение к порученному делу, к себе, как элементу производственного процесса и окружающим коллегам.

Конечно, вопрос морально-нравственной трансформации личности в результате инженерной, научной деятельности, являющийся сложным духовно-нравственным, социальным, психологическим феноменом, зависящим от множества факторов ещё далеко не изучен, но исследования показывают, что как собственно и в других профессиональных сферах, деформации, происходящие в сознании и личности инженера, специалиста могут быть тем существеннее, чем значительнее его степень влияния на окружающий мир, общество, социальные процессы, техносферу. И цифровой инструментарий, которым владеет технократ, в результате приобретённых компетенций проектирования, реализации и управления проектами открывают ему всё большую возможность.

Парадигма социальной ответственности личности в этом случае укладывается в треугольник трёх базовых сфер – я; инструментарий; окружающий мир, включая социум и общество. Приобретение компетенций в сфере научного познания, владение инструментом, открывающим возможности изменения социальных, общественных процессов путём использования технократических методов изменяют самооценки сферы «я». Специалист начинает воспринимать инструмент как своё продолжение, что в условиях отсутствия духовно-нравственных, морально-этических, социальных барьеров, общественных, нормативных ограничений может приводить к мотивации насильственного изменения общественных устоев и окружающего мира, техносферы, по своему разумению. С другой стороны, жёсткая структура социального управления и государства как формы его проявления, не оставляющая возможности использования и развития инструментария специалиста, его личностной профессиональной самооценки, оказывает уже существенное влияние на снижение темпов развития производственной сферы.

Традиционно, в различных социальных образованиях и формах государственного устройства баланс триады сфер решался различным образом. Среди таких устоявшихся практик выделяются следующие способы, как связанные с самоограничениями, так устанавливающие внешние барьеры профессиональной деятельности. Во-первых, это оценочные ограничения в деятельности сферы «я», во многом основанные, на социальном одобрении, формирующие по своей сути духовно-нравственные, морально-этические, культурные барьеры, преобладавшие в развитых экономиках до середины XX века. Исторически, они неразрывно связаны с образованием и воспитанием человека, поскольку уходят корнями глубоко в духовную сферу, которая явилась основой для накопления и обобщения практических знаний. Во-вторых, это законодательные ограничения, являющиеся по сути социальной формой баланса сфер, проявляющихся в регулировании профессиональной деятельности. Несмотря на то, что попытки этого были известны с древнего Рима, активная фаза этих ограничений стала реализовываться после Второй мировой войны, как результат осмысления форм и методов развития индустриального общества. Мир осознал – влияние человека на окружающий мир являются серьёзным вызовом. При этом, профессиональная деятельность и в первую очередь инженерия в это время начинает рассматриваться в форме процессов. Формализуется наука об управлении, в основу которой положены принципы организации инженерной деятельности, управления, менеджмента, качества.

На современном этапе мы вновь ощущаем тектонический сдвиг в преобразовании окружающего мира, общества, социума, приводящего к необходимости наличия в регламентированном обществе компетентного специализированного человека сферы «я», заключённого в нормативные ограничения профессиональной деятельности [2].

В этих условиях всё более чёткие черты приобретает третья сфера парадигмы социальной ответственности – цифрового инструментария, как самой сферы специальной деятельности, так и формы управления обществом [5], социумом и сферой «я».

Но этого оказывается уже далеко не достаточно для достижения экономического эффекта, поскольку для устойчивого развития необходим свободный полёт творческой мысли специалиста, основанный на позитивной идее ненасильственного развития. На современном этапе это входит в определённые противоречия со своеобразной цифровой моделью будущего, в которой профессиональные компетенции, являющиеся во-многом проявлениями сферы «я» рассматриваются как объект управления и переводят парадигму «социальной ответственности» в сферу более формализованной и регламентированной

«социальной обязанности», которая не оставляет место позитивной мотивации обеспечения приоритетов общественных интересов.

Очевидно, что указанные обстоятельства во многом определяют необходимость совершенствования процесса подготовки инженеров в сторону обеспечения более целостного его содержания в части безусловных гарантий реализации триады сфер социальной ответственности в условиях цифровизации. Это не может быть эффективно обеспечено исключительно в результате краткосрочного приобретения специальных профессиональных компетенций, а достигается в процессе поэтапного воспитания инженера на протяжении более длительного периода, сочетающего различные формы педагогических методов формирования личностной сферы инженера и использования взвешенных образовательных технологий, формирующих компетенции без трансформации личности обучающегося и формирования зависимости от «цифры», в том числе предусматривающих активное участие субъекта в планировании, обсуждении и реализации образовательных технологий [6].

Становление отечественной инженерной школы даёт для этого все основания. Формирование компетенций творческого ответственного подхода в подготовке инженеров, затрагивающих личностную сферу, требует совершенствования существующего порядка подготовки специалистов и может существенно повысить его эффективность путём совершенствования методов организации подготовки инженеров в условиях цифровизации. Постановка цели как для всего процесса, так и отдельных этапов, объединённых в систему непрерывного инженерного образования, принятие на уровне нормативного регулирования, социально-ориентированных принципов подготовки, позволят обеспечить подготовку творческой, социально-ответственной личности, обладающей специальными профессиональными компетенциями.

Выводы. Таким образом резюмируя вышеизложенное, необходимо отметить, что формирование эффективного компенсаторного механизма профессиональной деформации инженера в современных условиях цифровизации может быть достигнуто при реализации следующих условий:

1. В целеполагание подготовки инженеров должен быть положен ценностно-ориентированный подход [7], основанный на активном вовлечении личности в социальные, общественные проекты, являющиеся катализатором профессионального роста и мотивом приобретения специальных компетенций в краткосрочной перспективе.

2. Формирование нравственно-этических устоев в процессе воспитания и становления личностной сферы инженера в условиях цифровизации должно обеспечивать его субъектность, предполагающую активную роль в формировании образовательной и профессиональной информационной среды, предполагающую свободу «цифровой личности» в построении цифрового пространства [1].

3. Творческий потенциал личности инженера наиболее успешным образом может быть реализован в такой триаде сфер социальной ответственности, при которой цифровой инструментарий позволяет не только обеспечивать реализацию алгоритма, но и даёт возможность специалисту формировать внешние требования к цифровому объекту инженерной деятельности, путём разработки и актуализации нормативной базы.

4. Выбор определённых воспитательных и образовательных технологий, применительно к подготовке специалистов инженерных направлений в условиях цифровизации далеко не исчерпывается рассмотренными и является открытым для дальнейшей их адаптации в виде рабочих программ профессиональной подготовки.

5. Вместе с тем, при безусловной возможности применения тех или иных методов и образовательных технологий для решения указанной проблемы, системным решением может стать подготовка преподавателей для инженерных сфер деятельности в рамках программ профессиональной педагогики на основе ведущих образовательных учреждений.

Литература:

1. Ахаян А.А. Трёхмерное виртуальное образовательное пространство как образовательное пространство сетевой личности // Санкт-Петербург / Социальная работа: современные проблемы и технологии. 2020. №1. С. 12-17.
2. Ахметгареева Р.К. Педагогические проблемы подготовки линейных инженеров с творческим стилем мышления // Казань. Вестник НЦБЖД. 2020 №1. (43). С. 5-8
3. Глубокова Е.Н., Писарева С.А. Воспитательный потенциал университетского образования педагога // В сборнике Воспитание и социализация в современной социокультурной среде. Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. 2019. С. 14-19.
4. Дробышевская Е.В., Башлакова Л.В. Концепция профессиональной деформации как индивидуального ресурса профессионального развития // Белорусский государственный университет, Минск. София: электронный научно-просветительский журнал. 2018. №1. С. 8-16.
5. Дунаевский А.С. Цифровизация как новый метод формирования информационных технологий, влияющих на экономику. В сборнике: World Science: Problems and innovations. Сборник статей XXXI Международной научно-практической конференции: в 2 ч. 2019 // наука и просвещение. Пенза. С. 103-105.
6. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Введение в проблематику дискуссионной площадки. В книге: Современная школа научно-методические материалы. Российский государственный университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, 2019, С. 5-8.
7. Козлова А.Г. Инженерная аксиология, как составляющая образовательного процесса. М: Среднее профессиональное образование 2016. №9. С. 12-14.

УДК 377

старший преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Чобитько Сергей Петрович

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

преподаватель кафедры тактико-специальной**подготовки Лаврущенко Максим Борисович**

Ростовский юридический институт МВД России (г. Ростов-на-Дону);

кандидат юридических наук Жамборов Анзор Анатольевич

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ТУРИСТИЧЕСКИЕ ПОХОДЫ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ К ДЕЙСТВИЯМ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы физической и психологической подготовки, закрепления теоретических знаний на практике, воспитания курсантов и слушателей как будущих правоохранителей и стражей правопорядка к действиям в экстремальных условиях, стимуляции к занятиям физической культурой и здоровому образу жизни на основе использования активных видов пешего, водного или велосипедного туризма. Освещаются потенциальные возможности туризма как одного из эффективных практических методов улучшения здоровья и воспитания студенческой молодежи. Акцентируется внимание на роли туризма как средства укрепления здоровья человека, а также формирования мотивации курсантов и слушателей к занятиям физической подготовкой и спортом. Дана характеристика направлений туризма как комплекса востребованных и эффективных мероприятий, повышающих физическую и психологическую устойчивость будущих полицейских к действиям в экстремальных условиях. Рассмотрены основные физиологические и психологические характеристики различных видов туризма, личностные методики оздоровления и программы избирательной направленности. Использование туризма в процессе физического воспитания курсантов и слушателей позволяет значительно повысить мотивацию к занятиям и способствует повышению эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: студенческая молодежь, физическая культура, мотивация, туризм, здоровье, физические упражнения, морально-волевые качества, курсант, слушатель, экстремальная ситуация, психологическая устойчивость.

Annotation. The article deals with the issues of physical and psychological training, consolidation of theoretical knowledge in practice, education of cadets and students as future law enforcement officers and law enforcement officers to act in extreme conditions, stimulation to physical culture and a healthy lifestyle based on the use of active types of Hiking, water or Bicycle tourism. The article highlights the potential of tourism as one of the effective practical methods for improving the health and education of students. The article focuses on the role of tourism as a means of improving human health, as well as the formation of motivation of cadets and students to physical education. The article describes the tourism destinations as a complex of demanded and effective knowledge, skills and abilities that increase the physical and psychological capabilities of future police officers to act in peacetime and wartime. The main physiological and psychological characteristics of various types of tourism, personal methods of health improvement and selective programs are considered. The use of tourism in the process of physical education of cadets and students can significantly increase the motivation for classes and contributes to the effectiveness of the educational process.

Keywords: students, physical education, motivation, tourism, health, physical exercise, moral-volitional qualities, cadet, student, extreme situation, psychological stability.

Введение. Повышение уровня физической, психологической подготовки и тактических навыков будущих сотрудников полиции к эффективным действиям в повседневном выполнении служебных обязанностей и в экстремальных условиях является важнейшим направлением в деятельности образовательных организаций МВД России. Курсанты и слушатели, которые активно занимаются физической подготовкой и ведут здоровый образ жизни, имеют сбалансированный распорядок дня, более уверены в своих силах, активны, энергичны, стрессоустойчивы и расположены к достижению успехов в учебной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Практический опыт деятельности различных подразделений полиции говорит о том, что большое значение имеет сочетание физической и психологической подготовки сотрудников [3]. Деятельность сотрудников ряда подразделений органов внутренних дел, в частности, оперативно-розыскных, ГИБДД, ППС и специальных подразделений связана с выполнением мероприятий, связанных с опасностью для жизни и здоровья, как физического, так и психического. Это связано с тем, что по роду своей практической деятельности правоохранителям очень часто приходится с различного рода экстремальными ситуациями.

Экстремальные ситуации представляют собой крайнее проявление трудных ситуаций, требуют максимального напряжения психических и физических сил человека для выхода из них.

Отличием экстремальной ситуации от повседневной становятся неожиданность и подключение к сильнейшему стресс-фактору неопределенности поступающей информации, что затрудняет процесс предвосхищения и управления ситуацией. Такая ситуация «руководит» им, растёт эмоциональное и психическое напряжение, и требуется время на подключение мыслительных процессов. Ранее отработанные механизмы и алгоритмы поведения оказываются недейственными и не позволяют быстро найти выход из сложившейся опасной ситуации.

Понятие экстремальной ситуации неоднозначно и включает ряд важных факторов.

Изучив сущность и признаки экстремальных ситуаций, а также их влияние на человека и окружающую среду, ученые дают ряд понятий, характеризующих такие ситуации [6].

Экстремальная ситуация (лат. Extremum - крайнее, предельное; situatio - положение) - понятие, посредством которого дается интегративная характеристика радикально или внезапно изменившейся

обстановки, связанных с этим особо неблагоприятных или угрожающих факторов для жизнедеятельности человека, а также высокой проблемностью, напряженностью и риском в реализации целесообразной деятельности в данных условиях [11].

Экстремальная ситуация - резкий, скачкообразный, сопровождаемый социально негативными явлениями переход системы (социальной, личностной, экологической и т.п.) в результате чрезмерного нарастания внутренней и/или внешней напряженности из устойчивого и стабильного состояния в неустойчивое и нестабильное, угрожающее распадом данной системы [7].

Экстремальная ситуация - это ситуация, выходящая за рамки обычного, связанная с особо неблагоприятными или угрожающими факторами для жизнедеятельности человека [10].

Такие ситуации сопровождаются рядом опасных особенностей:

- возникают внезапно, что требует от полицейского специальной готовности к действиям в таких ситуациях.

- всегда насыщены противоречиями, требующими оперативного разрешения.

- всегда непредсказуемы (нестабильны) по возможным последствиям и находятся на пределе критичности.

- применение/вероятность применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия, что может привести к непредсказуемым последствиям, вплоть до летального исхода участников такой ситуации.

- нарастание напряженности для субъектов противостояния, требующее осмысления ситуации, оперативного принятия решений и немедленного реагирования и др. [6].

Деятельность полицейского на современном этапе связана как с физическими, так и с психологическими нагрузками, и характеризуется рядом важных особенностей таких, как:

- ежедневное напряжение.

- работа с полной отдачей.

- высокие требования дисциплины.

- повышенная социальная и моральная ответственность.

- высокая вероятность потери здоровья.

Сотрудники органов внутренних дел подвержены ряду психосоматических заболеваний, связанных с высоким стресс-фактором выполняемой деятельности. Для сохранения здоровья и качественного осуществления профессиональной деятельности при регулярных стрессовых нагрузках большую роль играет стрессоустойчивость [2, С. 23].

Стрессоустойчивость личности – это умение преодолевать трудности, подавлять свои эмоции, проявляя выдержку и такт.

Стрессоустойчивость определяется совокупностью личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья [8, С. 22].

Для профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел в целом характерны высокие моральные, психологические и физические нагрузки [9, С. 76], поэтому важной особенностью стрессоустойчивости является возможность не только переносить значительные нагрузки, но и увеличивать эффективность деятельности при таких нагрузках [1].

При выполнении своих профессиональных обязанностей правоохранителям необходимо быть готовыми к физическим, психологическим и эмоциональным нагрузкам.

Физическая подготовка является одним из наиболее эффективных средств сохранения и укрепления здоровья, развития таких физических качеств как выносливость, сила, ловкость, скорость. А активные виды отдыха являются средством повышения работоспособности и источником жизненных сил человека. Использование спортивно-массовых мероприятий, организация досуга оздоровительной и воспитательной направленности является хорошим средством формирования морально-волевых качеств, дисциплинированности, трудолюбия.

Одним из активных видов отдыха является туризм, а именно туристические походы в которых используются активные средства передвижения. Пешие, лыжные, водные и велосипедные походы способствуют укреплению мышц, улучшению силовых показателей, выносливости, улучшению деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, закаливанию организма, нормализации деятельности центральной нервной системы. Регулярные туристические походы оказывают положительное влияние на функциональное состояние многих физиологических систем. Длительное пребывание на свежем воздухе, дозированные физические нагрузки и воздействие солнца, разнообразие впечатлений во время похода восстанавливают работоспособность, расширяют кругозор, обогащают духовную жизнь, удовлетворяют потребность в приключениях, риске, романтике.

Дефицит жизненных благ и некоторая не комфортность условий жизни вне дома, как показывают научные исследования, необходимы для полноценного развития человека.

Как утверждал Порфирий Иванов: «... человеку для здоровья и долголетия необходимы холод, голод и движение, а цивилизация стремится к теплу, сытости и спокойствию, то есть люди делают все для того чтобы умереть».

В процессе туристического похода осуществляется воспитание разносторонних высоких морально-волевых качеств курсантов и слушателей, и отработка практических умений и навыков, необходимых для успешных действий в экстремальных условиях в будущем.

В условиях автономного существования обучающиеся не только вооружаются знаниями, умениями, навыками и направляют свои познавательные процессы на успешное выполнение задач, но и повышают функциональные возможности своей психики. Преодолевая трудности и различные ситуации во время передвижения, курсанты и слушатели развивают выносливость, самообладание, настойчивость, смелость, инициативу, способность переносить невзгоды и лишения, умение мобилизовать свои силы в сложной обстановке, а также, работать в группе. Во время туристических выходов можно использовать на практике знания и умения, полученные на занятиях по тактико-специальной подготовке: ориентирование на местности, как по карте с компасом, с помощью GPS, так и без каких-либо подручных средств. Совершенствовать знания инженерной подготовки: использовать защитные и маскирующие свойства местности, определять

наличие и состояние дорог и переправ, проходимость местности вне дорог с учетом климатических и погодных условий, характер водных преград и других препятствий, способы их преодоления, местонахождение и состояние источников воды. Для совершенствования морально-волевых качеств наиболее благоприятные условия создаются тогда, когда курсанты и слушатели действуют в обстановке, максимально приближенной к боевой, в любую погоду, на незнакомой местности и вносятся элементы внезапности [5].

В основе выживания в условиях автономного существования лежат психологическая и физическая подготовка, тактические приемы, экипировка, которая необходима в походе. Чтобы преодолеть сложный туристический маршрут, необходимо овладеть следующими навыками выживания: готовность к действиям в аварийной ситуации, преодоление стрессового состояния и страха, оказание первой медицинской помощи пострадавшим и самопомощи в случае травмы, защита от неблагоприятного воздействия окружающей среды, обеспечение водой и пищей, определение собственного местоположения, установление связи и подготовка средств сигнализации.

Хотя группа в походе и находится в автономном существовании, и она обеспечена продуктами, знает свой маршрут, но такое существование может подготовить будущих правоохранителей к экстремальной ситуации, чтобы научиться сохранять здоровье и жизнь в самых разных климатических условиях, научиться использовать все, что дает окружающая среда. Благополучное осуществление туристического похода зависит от знаний из различных областей, которые могут быть эффективно востребованы в практическом применении их в реальных условиях.

Выводы. Анализируя результаты проведенного исследования, можем сделать вывод, что важно внедрять в воспитательный процесс курсантов и слушателей оздоровительные и воспитательные туристические походы как средство физической и психологической подготовки. Туризм должен занимать одно из важных мест в учебно-воспитательной работе высших учебных заведений.

Туризм – это ценное средство воспитания и мотивации курсантов и слушателей к занятиям физической подготовкой и спортом, ведению здорового образа жизни и активного отдыха на природе.

Туризм позволяет успешно решать ряд важных задач:

- образовательные: сформировать у курсантов и слушателей знания, умения и навыки, необходимые для успешного автономного существования в природе, а также применить на практике знания и умения, полученные на занятиях по тактико-специальной подготовке, расширить собственное мировоззрение, экологическую культуру.

- развивающие: развить логическое мышление, творческие способности.

- воспитательные: воспитать мужество, смелость, выдержку, ответственность, выработать в себе волевой характер, воспитать бережное отношение к природе, любовь к родному краю, способствовать сплочению коллектива.

- оздоровительные: направлены на укрепление здоровья, иммунитета, силы, выносливости, закаливание, формирование личности, ведущей здоровый образ жизни [4].

И что самое необходимое, помогут переносить значительные психологические нагрузки, будут способствовать формированию стрессоустойчивости, так необходимой в практической деятельности правоохранителя.

Литература:

1. Баринаева М.Г., Зуева Е.Г. Психологические особенности сохранения здоровья работников правоохранительных органов на примере исследования стрессоустойчивости // Вестник восточно-сибирского института МВД России. – Иркутск. – 2017. – № 3 (82). – С. 118-123.
2. Баринаева М.Г. Клиническая психология: учебное пособие // СПб.: Изд-во СПб. ун-та МВД России. – 2016. – 76 с.
3. Войнов П.Н., Пойдунов А.А., Климено Б.А., Кадуцкий П.А. Комплексный подход в подготовке сотрудников ОВД к действиям по задержанию вооруженных и невооруженных преступников // Проблемы правоохранительной деятельности. 2016 № 2 стр. 95-98.
4. Горбунова Е.Е. Круговая деятельность как метод формирования умений и навыков автономного выживания в природе школьников // Молодой ученый. – 2017. – № 11.2 (145.2). – С. 21-24. – URL: <https://moluch.ru/archive/145/40607/> (дата обращения: 15.05.2020).
5. Ефремов О.Ю. Военная педагогика // СПб. – 2008. – С. 640.
6. Светличный Е.Г. Обучение курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России приведению оружия в готовность в условиях противоборства с нападающим // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2020. – Выпуск 66 (2). – С. 278-283.
7. Уланова О.И. Политология и социология: основные понятия, краткий словарь и тесты. – Пенза: РИО ПГСХА. – 2015. – 140 с.
8. Усатов И.А. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 21-25. URL: <http://ekconcept.ru/2016/46005.htm>. (Дата обращения: 26.05.2020).
9. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости // Вестник Витебского государственного университета. 2011. № 1. Т. 10. С. 6-19.
10. Шамянов Р.М. Поведение человека в экстремальных и чрезвычайных ситуациях // URL: http://www.mchs.gov.ru/dop/info/smi/news/Novosti_glavnih_upravlenij/item/576175 (дата обращения: 25.05.2020).
11. Экстремальная ситуация Новейший философский словарь // URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/1404/%D0%AD%D0%A%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%95%D0%9C%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%90%D0%AF (дата обращения: 25.05.2020).

УДК 378

аспирант кафедры педагогики и методики Шабанова Вера Владимировна
ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных» (г. Москва)

ПЕДАГОГИКА Э.В. ТАЛАКВАДЗЕ: ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СОЛЬНОМУ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПЕНИЮ

Аннотация. Статья посвящена проблемам обучения студентов вокалистов. На примере педагогической деятельности педагога по сольному академическому пению Э.В. Талаквдзе исследуется вопрос о работе преподавателей, стоящих за формированием исполнительских навыков с нуля будущих студентов музыкальных образовательных учреждений, о творческих методах, благодаря которым вчерашние школьники становятся конкурентоспособными абитуриентами.

Ключевые слова: сольное академическое пение, учащиеся, базовые умения и навыки, прослушивание, исполнительское творчество, педагогическая деятельность, репертуар, слово, распевки, петь в высокой позиции.

Annotation. The article is dedicated to teaching of solo voice students. The case study of Eteri Talakvadze reveals some nuances of vocal teachers who develop vocal skills of classically-trained students, and whose creative methods contribute to voice applicants' competitive abilities.

Keywords: classically-trained solo singer, student, basic skills, audition, performance, teaching, repertoire, word, warming up, to sing with a high larynx.

Введение. В настоящее время нам известны многие великие певцы и учителя, преподававшие в вузах. Однако стоит отметить, что при поступлении в высшее музыкальное образовательное учреждение нужно иметь не только ряд знаний и умений в области музыки и общих предметов – необходимо продемонстрировать вокальные умения, которые формируются на специальных подготовительных занятиях или оконченной ступени среднего звена музыкального образования. Нередко можно увидеть талантливых абитуриентов, которые хотят продолжить обучение в классе знаменитого педагога. Часто на вступительные экзамены вокального отделения в высшее учебное заведение приходят практически «сформированные» вокалисты-абитуриенты, уже обладающие базовыми навыками академического вокального искусства. Такой абитуриент обладает неоспоримым приоритетом, так как любой педагог почти всегда предпочтет иметь дело с более подготовленным студентом. В связи с этим нередко встает проблема определенного разрыва в подготовке между ступенями музыкального обучения, и без дополнительных занятий с первого раза поступить на вокальное отделение очень сложно. Чтобы восполнить этот пробел, в жизни учащегося должен быть педагог, который сможет не просто подготовить к его поступлению, а максимально раскрыть творческий потенциал, даст необходимую базу, на основе которой будет выстроена его дальнейшая вокально-исполнительская карьера. Имена преподавателей, стоящих за этой работой по подготовке абитуриентов и занимающихся академической постановкой голоса с нуля, часто не имеют широкой известности, хотя именно их труд позволяет уже на этапе прослушивания разглядеть будущее в поступающем на вокальное отделение.

Изложение основного материала статьи. Имена преподавателей, стоящих за работой по подготовке абитуриентов и занимающихся академической постановкой голоса с нуля, часто нам не известны, хотя именно их труд позволяет уже на этапе прослушивания разглядеть будущее в поступающем на вокальное отделение. Одним из таких педагогов является Этери Вадимовна Талаквдзе.

Э.В. Талаквдзе в прошлом ведущая солистка Грузинского театра оперы и балета имени Палиашвили. В ее репертуаре такие оперы как «Дон Карлос», «Аида», «Тоска», «Трубадур», «Алеко», «Иоланта», «Пиковая дама» и другие. Свою педагогическую деятельность она начала в 1997 году в Московском государственном университете культуры и искусств [5]. В 2013 году возглавила кафедру сольного академического пения в Московском государственном театральном колледже имени Л. А. Филатова, в котором продолжает свою педагогическую деятельность и в настоящее время.

На педагогические взгляды Э.В. Талаквдзе повлияли труды таких известных итальянских педагогов-исследователей в области вокального искусства, как М. Гарсия (сын), У. Мазетти, К. Эверарди, огромный вклад внесло знакомство с Т.Е. Амбуладзе, В.И. Анджапаридзе, С.И. Пьявко, И.К. Архиповой, А. Крауз. На ее педагогических принципах отразилась профессионально-учебная деятельность в Российском Государственном институте театрального искусства (ГИТИС) на курсе Б.А. Покровского.

Особое влияние на исполнительское творчество и на педагогическую деятельность оказали народный артист Грузинской ССР Н.Д. Ангуладзе и дирижеры А. Ревитшвили, Д.И. Кахидзе, О.А. Димитриади. Именно совместная работа с выдающимися дирижерами стала определяющей в становлении творческих взглядов Э.В. Талаквдзе.

На своих занятиях первое место педагог отводит «правде слова», под которой понимается:

- максимально естественное звукоизвлечение, соответствующее как собственной психофизике учащегося, так и исполняемому образу;
- филигранное выговаривание звуков, типичное для фонетического метода преподавания вокала [1];
- актерская подача текста;
- воздействие словом на слушателя.

На уроке сольного пения Э.В. Талаквдзе всегда присутствует приоритет в смысловом содержании текста и его исполнительской подаче. «Скажи...!» - часто говорит педагог на своих занятиях. (*Расстроено*) «Ну вот, запела!». Таким образом она дает понять, что учащийся перестал осмысленно говорить, переживать текст, чрезмерно увлекся звуковедением.

Данный подход отражает особое отношение педагога к слову как смыслообразующему элементу, несущему энергию, характер, образ. Текст непременно должен быть понятен слушателю. Из личной беседы: «Что даст гласная "а", просто звук? Наше отношение к этому звуку, вот что создает произведение». Выбранный для обучения вокальный репертуар на первых этапах обучения частично выполняет роль вокализов: арии и романсы пропеваются на сочетание слогов и букв, выбранных для устранения той или

иной ошибки в техническом вокальном исполнении. К данному методу исправления вокальной техники Э.В. Талаквдзе также прибегает на занятиях с уже сложившимися профессионально вокалистами.

Как и многие преподаватели классической вокальной академической школы, Э.В. Талаквдзе отдает предпочтение высокой вокальной позиции, вне зависимости от пола и типа голоса будущего вокалиста. Умение всегда петь в высокой позиции – еще один приоритет в преподавании Этери Вадимовны.

Занятие сольным пением традиционно начинается с распевки. Количество и набор упражнений всегда варьируется в зависимости от состояния голосового аппарата учащегося. Особое внимание уделяется умению пропевать разные последовательности букв. Сначала это могут быть «удобные» гласные в близкой позиции: «и», «е», «я». Если ученик успешно справляется, далее следуют распевки с чередованием гласных в разных позициях. Помимо традиционных распевок на слоги «ми-я», «дрё-май», и других, педагог часто подбирает сочетания слов, что бы учащийся мог удержать после удобной позиции неудобную: например, в словосочетаниях «пряха спит», «дремлет кот», «скорей приди», «здесь райский сад» и другие. Распевка обычно начинается с высокого тона и опускается вниз. Вовремя пропевания фраз действует неотложный «закон правды слова», целью которого является сохранение естественного тембра вокалиста. Необходимо не только соединить текст в правильной вокальной позиции, но и «сказать правду». Талаквдзе уверена, что, когда вокалист воспроизводит один слог или одну гласную, подсознание уже должно думать, о чем этот слог, для чего он и рисовать соответствующую картину.

Характерной особенностью вокальной методики является и то, что автор рассматривает сольное академическое пение как комплекс отдельных вокальных умений и навыков, которые формируются на самых ранних этапах раздельно. Рассмотрим основные из них.

1. Высокая вокальная позиция, которую условно можно разделить на два «поднавика»:

- близкая речевая позиция;
- «купольность» (определенная подача звука и его округлость).

2. «Выговор» или «правда слова», условно включающая:

- фонетически правильно выстроенные буквы, слоги и слова в процессе звукоизвлечения без потери смысла слова;

- воздействие словом на зрителя (внутренняя актерская работа, направленная не только на произведение в целом, но и на отдельные фразы, слова, слоги).

3. «Продых», или звуковедение, основанное на мягком смыкании.

На ранних этапах эти навыки формируются отдельно, со временем педагог подключает упражнения и распевки, предполагающих совмещение нескольких навыков. Именно одновременное комплексное владение вышеописанными навыками формирует у учащихся вокальный профессионализм, позволяющий им в дальнейшей профессиональной деятельности все воспроизводить автоматически вышеперечисленные умения, сосредоточившись только на своем сценическом воплощении.

Именно техническую сторону вокального исполнительства Талаквдзе считает одной из наиболее необходимых для успешной сольной карьеры вокалиста – даже обладая большими природными задатками, без умения владеть тем что дано, невозможно долго и без потери качества существовать на сцене.

Артистизм помогает Талаквдзе через предлагаемый ученику образ достичь необходимой подачи звука, или его оттенка. Из воспоминаний: «Представь, что тебе три года, попроси у мамы...», - предлагает педагог учащемуся для выработки более близкой позиции.

К выбору произведений Э.В. Талаквдзе всегда имеет особый подход. Помимо уровня сложности произведения учитываются темперамент и другие индивидуальные особенности учащегося. Отличительной особенностью можно назвать тот факт, что на старших курсах почти перестают существовать «слишком сложные» произведения. Достаточно рано учащиеся обращаются к непростым оперным ариям, которые долго поются на слог, подобно вокализам, пока мышечная память не будет доведена до автоматизма при должной вокальной подаче со всеми необходимыми техническими и исполнительскими навыками.

К вопросу сценического волнения Э.В. Талаквдзе относится с профессиональной серьезностью. Считает, что для того чтобы не волноваться следует прежде всего развить необходимый технический вокальный уровень, который будет способствовать уверенности на сцене. В связи с этим не рекомендуется в первые год или два часто выходить на сцену.

Еще одной особенностью преподавания вокала Э.В. Талаквдзе можно назвать отсутствие специальной работы с дыханием. Этот вопрос может считаться спорным, т.к. форсированное дыхание становится причиной той или иной вокальной неудачи. Так, известно, что человек не способен управлять своей диафрагмой – данный факт известен многим спортсменам [3]. Тем не менее, многие оперируют именно словом «диафрагма», понимая под ним некое расплывчатое определение дыхательных механизмов. Многие великие певцы под проблемой дыхания понимают неравномерность звукоизвлечения проявляющуюся в недостатке силы, или, наоборот, в излишнем форсировании у начинающих вокалистов. В обоих случаях сталкиваются две противоположные теории голосообразования [2]. Дискуссии о том, *как и чем* эффективнее брать дыхание, ведутся до сих пор [4]. Считая дыхание естественной природной функцией, Талаквдзе уверена, что вопрос об управлении дыханием должен подниматься, если речь идет о каком-либо отклонении в вокальном исполнении или зажиме в физиологически нормальной работе дыхательного аппарата.

Выводы. Таким образом, педагогический подход Э.В. Талаквдзе основан на максимально естественном звукоизвлечении, соответствующем как собственной психофизике учащегося, так и исполняемому образу; четком, фонетическом, проговаривании звуков; актерской подаче текста и воздействию словом на слушателя. Приоритет в обучении отдается развитию умения петь в высокой позиции вне зависимости от пола и типа голоса будущего вокалиста. Особое внимание уделяется умению пропевать разные последовательности букв. Автор рассматривает сольное академическое пение как комплекс отдельных вокальных умений и навыков, которые формируются на ранних этапах раздельно, а затем в одновременно, что позволяет будущему исполнителю больше сосредоточиться на воплощении своего сценического образа. Выбор репертуара позволяет студентам на сравнительно ранних этапах обучения обращаться к непростым оперным ариям. Среди особенностей педагогического подхода следует также выделить отсутствие специальной работы с дыханием, вопрос об управлении которым, по мнению педагога, должен подниматься в случаях отклонения в вокальном исполнении или зажиме в физиологически нормальной работе дыхательного аппарата. Данный подход помогает будущим вокалистам формировать исполнительские умения, избегая чрезмерного увлечения звуковедением, уделяя внимание художественно-эстетическому контексту вокального творчества.

Литература:

1. Гениуш А.Б. Певческое обучение учителя музыки на основе использования фонетического метода // диссертация кандидата педагогических наук. М., 1986 г.
2. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики // Музыка. 1968. №1. С 44-47
3. Миллер Р. «Структура пения: система и искусство вокальной техники» / Нью-Йорк: SchirmerBooks, 1986 г.
4. Морозов В.П. Резонансная техника пения и речи. Методики мастеров. Сольное, хоровое пение, сценическая речь - М.: Когнито-Центр, 2013
5. Сидорова М.Б. Формирование профессиональной культуры вокалистов в процессе подготовки в вузе культуры и искусств // диссертация кандидата педагогических наук, Москва 2005.

Педагогика

УДК 373.5

доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

учитель английского языка Юшкевич Елена Викторовна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя

общеобразовательная школа N371 с углубленным изучением русского, английского

и французского языков Московского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

КОМПЛЕКС ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «организационно-педагогические условия». Выделен комплекс организационно-педагогических условий саморазвития учащихся основной школы через развитие их личностных тезаурусов. Системообразующим звеном комплекса организационно-педагогических условий является обучение учителей в рамках авторской программы повышения квалификации, цель которой - подготовка педагогов к педагогическому сопровождению саморазвития обучающихся основной школы.

Ключевые слова: саморазвитие, педагогическое сопровождение, организационно-педагогические условия, личностный тезаурус.

Annotation. The concept of "organizational and pedagogical conditions" is considered in the article. A set of organizational and pedagogical conditions for the self-development of students of the secondary school through the development of their personal thesauruses is highlighted. Teacher's training in the framework of the author's continuing education program, the purpose of which is to prepare teachers for the pedagogical support of self-development of students of the secondary school, is a system-forming link in the complex of organizational and pedagogical conditions.

Keywords: self-development, pedagogical support, organizational and pedagogical conditions, personal thesaurus.

Введение. Анализ научно-педагогических источников свидетельствует о том, что несмотря на широкое применение в теории и практике понятия «организационно-педагогические условия», в современной педагогике отсутствует его однозначное определение. Рассматривая понятие «организационно-педагогические условия» с семантической точки зрения, можно сделать вывод о том, что этот термин состоит из двух равноправных частей: «организационные условия» и «педагогические условия». Различия между этими условиями, на наш взгляд, хорошо иллюстрируются исследованиями А.А. Володина и Н.Г. Бондаренко, в которых даны независимые определения организационных и педагогических условий. Организационными условиями вышеупомянутые авторы называют «существенные компоненты комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обуславливаемые феномены (объекты, явления или процессы), влияющие на направленное и упорядоченное формирование среды, в которой протекает феномен» [3, с. 144]. Педагогические условия, по их мнению, это – «характеристика педагогической системы, отражающая совокупность потенциальных возможностей образовательной среды, реализация которых обеспечит эффективное функционирование и развитие педагогической системы» [3, с. 146].

Рассматривая взаимосвязь организационных и педагогических условий, целесообразно выделить два подхода. Первый подход подразумевает имплементацию организационных условий внутри педагогических. Такого подхода в своих работах, например, придерживаются Н.В. Ипполитова, Е.И. Козырева, Н.Е. Коробкина и др., [7; 8; 9 и др.]. Второй подход, предлагаемый В.А. Беликовым, Н.Н. Дзуличанской, Е.И. Козыревой, С.Н. Павловым и др., базируется на тезисе о том, что организационно-педагогические условия, являясь уникальной интеграционной сущностью, объединяют внутри себя внешние (организационные) и внутренние (педагогические) особенности. При этом внешние условия отражают управление образовательной деятельностью, а внутренние - поддерживают целостность, результативность, полноту и целенаправленность образовательного процесса [2; 4; 8; 11 и др.].

Опираясь на определение организационно-педагогических условий с позиции второго подхода, В.А. Беликов рассматривает их как комплекс форм, методов и содержания всего педагогического процесса, направленность которого определяется целью педагогической деятельности [2]. С.Н. Павлов, в данном контексте, под организационно-педагогическими условиями понимает не только сочетание обучения и воспитания, но и взаимодействие всех субъектов педагогического процесса [11]. Н.Н. Дзуличанская рассматривает организационно-педагогические условия как комплекс мер, призванных обеспечить решение определенных дидактических задач посредством включения в процесс создания инновационной образовательной среды как содержания и структуры образования, так и его учебно-методического обеспечения [4].

Как и большинство понятий, приведенные выше определения понятия «организационно-педагогические условия» требуют некоторой трансформации и адаптации в зависимости от сферы их использования, а также наполнения конкретными смыслами, формами и инструментарием.

Изложение основного материала статьи. Сферой наших научных интересов является педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы. Исследования в данной области, на наш взгляд, предполагают прежде всего изучение: сущностных характеристик понятия «саморазвитие», как междисциплинарного феномена; педагогического сопровождения как процесса воздействия на личность с целью создания условий для ее самореализации; специфики основной школы как образовательной среды; особенностей ее учеников как современных подростков 12-15 лет, с возрастными и мотивационными характеристиками поколения Z.

В научных исследованиях процесса педагогического сопровождения саморазвития обучающихся (Н.С. Запускалова, И.В. Иванова, О.В. Пикулик и др.), в качестве основного механизма воздействия на саморазвитие учащихся используются: организация горизонтального и вертикального сетевого взаимодействия [12], дополнительное образование [6], виртуальная образовательная среда [5] и др. Выбор конкретного инструментария саморазвития определяется междисциплинарным подходом исследователей к его структурно-содержательным характеристикам, дифференцированным отношением к его свойствам и иными существенным особенностями исследований.

Мы последовательно придерживаемся подхода, изложенного в ряде наших работ, где доказано, что инструментарием педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы является развитие их личностных тезаурусов [15; 16; 17]. При таком подходе процесс обучения, в соответствии с концепцией Вал. А. Лукова, В.А. Лукова, Л.Т. Турбовича и др., представляется множественным обменом личностными тезаурусами между участниками образовательного процесса в ходе обучения и отражает систематическую, структурированную и межпредметную сущность саморазвития [10; 13 и др.].

Применение данного инструментария в процессе педагогического сопровождения учащихся основной школы способствует их саморазвитию и предполагает использование ряда педагогических приемов: создание энциклопедических статей; обучение письменной речи; построение таксономий; написание мини-сочинений с помощью ключевых слов; чтение вслух; создание тезаурусных страниц; развитие навыков метапознания [18].

Специфика рассматриваемой сферы (педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы), особенности выбранного для этого инструментария (развитие личностных тезаурусов учащихся) и понимание организационно-педагогических условий как «совокупности объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач» [8, с. 16], позволили нам выделить следующие организационно-педагогические условия саморазвития учащихся основной школы через развитие их личностных тезаурусов:

1. Включение в рабочие программы учителей многоаспектной и контекстуальной лексики в рамках образовательных дисциплин.
2. Учет в профессиональной деятельности учителя баланса разговорного и академического языков при непрерывном и эмоциональном введении новых понятий.
3. Использование в педагогической практике учителя металингвистического ресурса на всем множестве образовательных программ.
4. Организация обучения учителей работе с личностными тезаурусами учащихся.

Мы предположили, что создание именно такого комплекса организационно-педагогических условий на фоне использования специального инструментария будет способствовать успешному процессу педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.

Первое организационно-педагогическое условие (включение в рабочие программы учителей многоаспектной и контекстуальной лексики в рамках образовательных дисциплин) связано с многоаспектным изучением лексики учащимися и работой учителя по поступательному, логически связанному, категориальному и контекстуальному введению новых понятий через уже известные обучающимся.

Второе организационно-педагогическое условие (учет в профессиональной деятельности учителя баланса разговорного и академического языков при непрерывном и эмоциональном введении новых понятий) предполагает умелое использование педагогом сложных и простых объяснений, апелляцию при необходимости к разговорному языку при общей фокусировке на академическом, научном построении даваемых пояснений. Требование к эмоциональному окрашиванию вводимых терминов (в т.ч. с использованием конструкций, характерных для разговорного языка) связано с тем, что только информация, воспринятая эмоционально, запоминается надолго и относительно легко переводится из кратковременной памяти в долговременную и обратно [14].

Третье организационно-педагогическое условие (использование в педагогической практике учителя металингвистического ресурса на всем множестве образовательных программ) подразумевает, что педагоги активно эксплуатируют знания учащихся о морфологии, синтаксисе, семантике языка при введении новых терминов, что помогает подросткам не только улучшить навыки самостоятельного изучения понятий, но и мотивирует их интерес к неизвестным понятиям, так как отсутствие последнего может привести к определенному непониманию прочитанного или услышанного на уроке материала [1].

Организация обучения учителей работе с личностными тезаурусами учащихся, четвертое организационно-педагогическое условие, является системообразующим звеном в рамках комплекса организационно-педагогических условий и имеет своей целью подготовку педагогов к педагогическому сопровождению саморазвития обучающихся основной школы. Без такого обучения невозможно ни широкое и корректное использование педагогических приемов, ни создание необходимых для педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы условий. В рамках нашей статьи более подробно остановимся на данном условии.

Фундаментом организации обучения учителей явилась авторская программа повышения квалификации «Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы», целью которой стало совершенствование профессиональных педагогических компетенций учителей в области педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.

В результате освоения данной программы учителя:

- освоили особенности педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы, педагогических приемов саморазвития учащихся через развитие их личностных тезаурусов, организационно-педагогических условий саморазвития учащихся основной школы;
- приобрели навыки использования педагогических приемов саморазвития учащихся основной школы в практике преподавания предмета и научились учитывать организационно-педагогические условия саморазвития учащихся основной школы при планировании занятий;
- овладели опытом проектирования образовательных программ в процессе организации учебного процесса основной школы с учетом организационно-педагогических условий саморазвития и опыта использования педагогических приемов саморазвития учащихся основной школы в контексте развития их личностных тезаурусов.

Актуальность разработанной и успешно реализованной программы заключается в потребности практики в освоении инструментария педагогического сопровождения саморазвития подростков в целях развития их личностного тезауруса при отсутствии соответствующего теоретического и научно-методического обеспечения. Мы полагаем, что наш опыт реализации программы педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы и применение его на практике поможет учителям осмыслить идеологию педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы через развитие их личностных тезаурусов и приобрести знания и умения, связанные с реализацией данного процесса.

Программа состоит из трех модулей:

1. Организационно-педагогические условия саморазвития учащихся основной школы.
2. Инструментарий педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.
3. Оценка компетенций педагогов на основе умений по педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы.

Наиболее интересен третий модуль, в рамках которого проводится оценка полученной педагогами компетенции по педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы. Работа в рамках данного модуля предполагает разработку и проведение серии уроков (мастер-классов) с использованием технологических карт, учитывающих организационно-педагогические условия саморазвития и педагогические приемы саморазвития учащихся основной школы через развитие их личностных тезаурусов. На основании данных уроков проводится итоговая аттестация учителей по результатам освоения программы повышения квалификации «Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы».

Выводы. В заключение отметим, что в процессе реализации программы повышения квалификации учителей был создан комплекс организационно-педагогических условий (включение в рабочие программы учителей многоаспектной и контекстуальной лексики; учет в профессиональной деятельности учителя баланса разговорного и академического языков; использование в педагогической практике учителя металингвистического ресурса), с помощью которых осуществлялось практическое педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы на базе ГБОУ школа №371 Московского района Санкт-Петербурга.

Литература:

1. Баранов, М.Т. Методика преподавания русского языка / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 2008. – 386 с.
2. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
3. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – №2. – С. 143-152
4. Дзуличанская, Н.Н. «Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественнонаучного образования» [Электронный ресурс] / Н.Н. Дзуличанская // Наука и образование – 2011. – № 3. – URL: <http://technomag.edu.ru/doc/170201.html>. – С. 1-11.
5. Запускалова, Н.С. Педагогическое сопровождение саморазвития старшеклассников в виртуальной образовательной среде гимназии: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Запускалова Наталья Степановна – Челябинск, 2012. – 26 с.
6. Иванова, И.В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном аэрокосмическом образовании / И.В. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 107-116.
7. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С. 8-14.
8. Козырева, Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е.И. Козырева // Методология и методика естественных наук: сб. науч. трудов. – Омск: Изд-во ОмГПУ. – 1999. – №4. – С. 4-9.
9. Коробкина, Н.Е. Педагогические условия саморазвития личности старшеклассника во временном детско-юношеском объединении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коробкина Наталья Евгеньевна. – Хабаровск, 2000. – 177 с.
10. Луков, Вал. А. Тезаурусный подход: исходные положения [Электронный ресурс] / Вал. А. Луков, Вал. А. Луков // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2008. – №9. – URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/9/Lukovs_Thesaurus_Approach/.
11. Павлов, С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Павлов Сергей Николаевич. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
12. Пикулик, О.В. Педагогическое сопровождение саморазвития обучающихся в условиях сетевого взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пикулик Ольга Викторовна. – Саратов, 2013. – 208 с.
13. Турбович, Л.Т. Информационно-семантическая модель обучения / Л.Т. Турбович. – Л.: ЛГУ, 1970. – 177 с.
14. Федотова, Л.М. Мотивация личности как метод активизации деятельности студентов / Л.М. Федотова, С.И. Григашкина // Педагогические науки. – 2008. – №6. – С. 171-173.

15. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Поломошнова С.А. Оценка эффективности проектной организации духовно-нравственного воспитания школьников: критерии, показатели и уровни оценки // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 346-350.

16. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Акбарова З.Ш., Воднева С.Н. Имитационное моделирование как инновационная технология обучения специалистов среднего звена технического профиля (на примере изучения математики) // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-2. С. 236-239.

17. Юшкевич, Е.В. Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы / Е.В. Юшкевич // Нижегородское образование. – 2019. – №3. – С. 146-153

18. Юшкевич, Е.В. Стратегии развитие личностного тезауруса учащихся в современной зарубежной образовательной практике / Е.В. Юшкевич // Непрерывное образование. Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования. – 2015. – №3 (13). – С. 71-74

Педагогика

УДК 37:796.5(045)

кандидат педагогических наук, доцент Шигаев Алексей Владимирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

МОДЕЛЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДЕТСКИХ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКИХ ЛАГЕРЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ЛАГЕРЯ «ШКОЛА ПРИКЛЮЧЕНИЙ»)

Аннотация. В статье предпринята попытка анализа опыта реализации системы туристско-краеведческих лагерей на примере функционирования детских палаточных лагерей «Школа приключений» в Республике Мордовия, определение структуры, содержания и модели этой системы, ее возможности по реализации аналогичных программ в детских лагерях.

Ключевые слова: система, детский туризм, краеведение, палаточные лагеря, модель, школа приключений, дополнительное образование.

Annotation. The article attempts to analyse the experience of the system of tourist and local history camps using the example of the operation of children 's tent camps "School of Adventure" in the Republic of Mordovia, to determine the structure, content and model of this system, its ability to implement similar programs in children 's camps.

Keywords: System, children 's tourism, local history, tent camps, model, adventure school, additional education.

Введение. Инновационные формы организации жизнедеятельности детей и молодежи в условиях открытой природной и социальной среды начали апробироваться в Республике Мордовия в работе отдела «Туризм и краеведение» городского Дворца детского творчества (ГДДТ) начиная с середины 80-х гг.

Идея по реализации программ проведения детских палаточных лагерей туристско-краеведческой направленности появилась в непростое время – на рубеже 2000-х годов, когда и страна находилась в непростом экономическом положении и система детско-юношеского туризма была в полуразрушенном состоянии.

В своем исследовании мы сделали попытку глубокого анализа подобных программ, опыт реализации которых на протяжении более чем 15 лет был накоплен коллективом инициаторов, туристов, педагогов дополнительного образования Республики Мордовия, таких как Е.Н. Зорькин, С.В. Малаев, Н.Г. Колмогорцев, Е.Е. Лекарева, Д.М. Глебочкин и др., эффективно использующих в своей работе с молодежью различные программы системы детских палаточных туристско-краеведческих лагерей «Школа приключений».

Основная цель нашего исследования была – определить элементы концепции такой системы и выстроить педагогическую модель ее реализации в работе с детьми и молодежью.

Изложение основного материала статьи. Анализ программ системы полевых лагерей «Школа приключений», отчетов о проведенных лагерях, походов, соревнований и прочих туристских мероприятий с молодежью, а также участие в некоторых мероприятиях в качестве инструктора и организатора (при включенном наблюдении) позволил определить основные контуры и содержательные аспекты концепции и интересовавшей нас модели системы лагерей.

Так, мы определили, что целостная система туристско-краеведческих лагерей «Школа приключений» должна способствовать реализации интеграции федерального и национально-регионального компонентов содержания образования, совершенствованию дополнительного образования, разностороннему развитию, самореализации, расширению творческого потенциала и поведенческого репертуара личности [1, с. 32].

Концепция нацелена на разработку и реализацию инновационной региональной программы воспитания детей и молодежи, основанной на принципах личностно-ориентированной, гуманистической педагогики, основанной на специально организованной туристско-краеведческой деятельности.

Выделим основными задачи концепции:

- опытная модель целостной системы туристско-краеведческих лагерей «Школа приключений»;
- разработка и эффективное использование учебно-методических материалов, нормативно-правовых, материально-технических средств обеспечения деятельности лагерей;
- помощь детям и молодежи в овладении системой знаний, умений, способов и навыков обеспечения личной безопасности, общения и взаимодействия в современных социальных условиях;
- ознакомить их со способами ненасильственного сосуществования с природой и социумом, приобщение к идеям ненасильственной неагрессивной психологии и эстетики;
- создание психологической среды, благоприятной для самовыражения;
- самоактуализации личности;
- содействие развитию детского и молодежного экологического движения;
- популяризация детского, семейного, молодежного туризма и краеведения как комплексного средства развития личности, группы и коллектива, познания национально-региональных особенностей;

- обучение детей разнообразным способам достижения максимальной эффективности при решении нестандартных экстремальных ситуаций;
- реализация естественных потребностей личности подростка в риске, поиске приключений;
- формирование у воспитанников лагеря мировоззрения, основанного на приоритете общечеловеческих ценностей [2, с. 54].

В системе развития туристско-краеведческих лагерей «Школа приключений» можно выделить базовую модель ее построения. Эта модель представляет собой четырехступенчатую базовую систему, позволяющую максимально полно реализовать принципы постепенного нарастания сложности, учета зон ближайшего и актуального развития личности, ее интересов и потребностей и др.

Рассмотрим содержательные основы базовых смен представленной модели.

Смена «Первооткрыватель» – лагерь для начинающих (начальный уровень).

Количество участников: до 50 человек – 5 групп по 10 человек (8 детей + 1 инструктор + 1 помощник инструктора).

Требования к участникам: в лагерь принимаются юноши и девушки в возрасте от 13 лет до 18 лет.

Туристский опыт: участие в походах выходного дня, экскурсиях, туристских слетах.

Состояние здоровья: допуск врача к участию в туристском походе.

Требования к инструкторскому составу: не моложе 18 лет.

Туристский опыт: инструктор – участие в походе 1 категории сложности, руководство походами выходного дня.

Состояние здоровья: допуск врача к участию в туристском походе.

Продолжительность смены – 15 дней.

Предполагаемые сроки проведения: май-июнь.

Общая схема проведения смены: Подготовка → Учебно-тренировочный поход (УТП, 5 дней) → Базовый лагерь (6 дней) → Квалификационные испытания (соревнования, поход-испытание) → Подведение итогов.

Смена «Робинзон» – лагерь для участников, имеющих звание «Первооткрыватель» (средний уровень).

Количество участников: 30-40 человек – 3-4 группы по 10 человек (8 детей + 1 инструктор + 1 помощник инструктора).

Требования к участникам: в лагерь принимаются юноши и девушки в возрасте от 14 лет до 21 года.

Туристский опыт: участие в смене «Первооткрыватель», опыт участия в походе 1 категории сложности, туристских слетах и соревнованиях.

Состояние здоровья: допуск врача к участию в туристском походе.

Требования к инструкторскому составу: не моложе 18 лет.

Туристский опыт: инструктор – участие в походе 2 категории сложности, руководство походами 1 категории сложности.

Состояние здоровья: допуск врача к участию в туристском походе.

Продолжительность смены – до 18 дней.

Место и время проведения: учебно-тренировочный поход 2 категории сложности согласно перечню эталонных маршрутов. Возможные районы проведения: Южный Урал, Кольский п-ов (Хибины, Западный Кавказ).

Условия проживания – палаточный лагерь.

Предполагаемые сроки проведения – июль – август.

Общая схема проведения смены: Подготовка → Подъезд к начальной точке маршрута УТП (2 дня) → Учебно-тренировочный поход с двумя промежуточными базовыми лагерями продолжительностью по 2 дня и Квалификационными испытаниями (соревнования, ночной переход) (всего 12 дней) → Возвращение в г.Саранск (2 дня) → Подведение итогов.

Смена «Спасатель» (высокий уровень) – лагерь для участников, имеющих опыт участия в сменах «Первооткрыватель» и «Робинзон», получивших соответствующие звания.

Количество участников: 20-30 человек – 2-3 группы по 10 человек (8 детей + 1 инструктор + 1 помощник инструктора).

Требования к участникам: в лагерь принимаются юноши и девушки в возрасте от 15 лет до 21 года.

Туристский опыт: участие в программах «Первооткрыватель» и «Робинзон», опыт участия в походе 2 категории сложности, туристских слетах и соревнованиях.

Состояние здоровья: допуск врача к участию в туристском походе.

Требования к инструкторскому составу: не моложе 18 лет.

Туристский опыт: инструктор – участие в походе 3 категории сложности, руководство походом 1 категории сложности, школа инструкторов. Помощник инструктора – участие в походе 1 категории сложности, стажерская практика.

Состояние здоровья: допуск врача к участию в туристском походе.

Продолжительность смены – 21-22 дня (в зависимости от района проведения учебно-тренировочного похода).

Место и время проведения: учебно-тренировочный поход 3 категории сложности согласно перечню эталонных маршрутов. Возможные районы проведения: Северный Урал, Кольский п-ов (Хибины), Западный Кавказ, Кузнецкий Алатау, Западный Саян.

Условия проживания – палаточный лагерь.

Предполагаемые сроки проведения – июль-август, ежегодно.

Общая схема проведения смены: Подготовка → Подъезд к начальной точке маршрута УТП (3-4 дня) → Учебно-тренировочный поход (всего 16 дней) с двумя промежуточными базовыми лагерями продолжительностью по 2 дня и Квалификационными испытаниями (соревнования, ночной переход) → Возвращение в г. Саранск (3-4 дня) → Подведение итогов.

Смена «Инструктор» (высший уровень) – подготовка инструкторского состава из числа участников, получивших подготовку на трех предыдущих уровнях, для работы в системе туристско-краеведческих лагерей «Школа приключений».

Количество участников: 10 человек – 1 группы по 10 человек (8 детей + 1 инструктор + 1 помощник инструктора).

Требования к участникам: в лагерь принимаются юноши и девушки в возрасте от 18 лет и старше.

Туристский опыт: участие в программах «Первооткрыватель», «Робинзон» и «Спасатель», опыт участия в походе 2-3 категории сложности, туристских слетах и соревнованиях.

Состояние здоровья: допуск врача к участию в туристском походе.

Требования к инструкторскому составу: не моложе 18 лет.

Туристский опыт: инструктор – участие в походе 3-4 категории сложности, руководство походами 2-3 категории сложности, звание «Инструктор туризма». Помощник инструктора – участие в походе 2-3 категории сложности, руководство походом 1 категории сложности, стажерская практика.

Состояние здоровья: допуск врача к участию в туристском походе.

Продолжительность смены – 24-25 дней.

Проводится в форме учебно-тренировочного похода 3-4 категории сложности. Возможные районы проведения УТП: Хибин (Кольский п-ов), Приполярный Урал, Кузнецкий Алатау, Западные и Восточные Саяны, Алтай, Западный Кавказ, Западный Тянь-Шань. На маршруте организуются 2-3 двухдневных базовых лагеря – базовый лагерь «А» и базовый лагерь «Б».

Условия проживания – палаточный лагерь.

Сроки проведения смены – август-октябрь.

Общая схема проведения смены: Подготовка → Подъезд к начальной точке маршрута УТП (3-4 дня, в зависимости от района путешествия) → Учебно-тренировочный поход (всего 16-18 дней) с двумя промежуточными базовыми лагерями продолжительностью по 2 дня и квалификационными испытаниями (защита проектов проведения занятий, разработка практических занятий, проведение психотренингов, диагностики и т.п.) → Возвращение в г.Саранск (3-4 дня) → Подведение итогов.

Перечень эталонных маршрутов – содержит специально разработанные варианты маршрутов учебно-тренировочных маршрутов, отвечающих требованиям содержания программ, реализуемых в каждой смене и требованиям безопасности при прохождении. В перечень входят маршруты как по территории Мордовии, так и по территории других регионов России, в нем также содержится информация о наиболее оптимальных местах организации базовых лагерей, вариантах подъезда к начальной точке маршрута, выезда из конечной точки.

Содержание программ и уровень сложности маршрутов учебно-тренировочных походов зависят от смены, в которой она используется. Все программы имеют четырехуровневую структуру, отражающую общую структуру целостной системы лагерей «Школа приключений». В программах реализуется принцип постепенного нарастания объема и сложности учебного материала, организационных форм, продолжительности пребывания в лагере, что обеспечивает безболезненное, не травмирующее ребенка воздействие, направленное на поэтапное развитие личности с учетом зон актуального и ближайшего развития, позволяет учитывать потребности участников и педагогов-инструкторов, дает возможность постоянно совершенствовать образовательный процесс и способствовать расширению образовательного пространства лагеря, а также росту мастерства участников и инструкторского состава [3].

В связи с процессами смены нравственных приоритетов, ухудшения состояния здоровья учащихся и учителей, экологическим состоянием природной и социальной среды, вызывающими тревогу и озабоченность у многих исследователей и общественности, особую значимость может приобрести модель функционирования системы туристско-краеведческих лагерей «Школа приключений».

Это многоуровневая структура, в основе которой лежат принципы системности, целостности, постепенного нарастания уровня сложности, особенностей физического и психического развития личности воспитанника и педагога, учета аспектов воспитательного воздействия окружающей природной и социальной среды, ротации туристско-краеведческих ролей (должностей).

За период функционирования системы организаторами лагеря «Школа приключений» было проведено более 50 смен не только в летний период, но также в осенние и зимние каникулы. Система и модель постоянно совершенствовались и дополнялись новыми программами и сменами.

Вместе с тем, были в пилотном режиме апробированы такие смены и программы как: «Маугли», «Святыни Мордовии», «Этнограф».

Основными характеристиками, определяющими уровень сложности смен лагеря «Школа приключений» являются: сроки проведения, уровни сложности, объем содержания, удаленность районов проведения похода смены, сложность естественных препятствий, уровень готовности участников.

Выводы. Детский лагерь «Школа приключений» является не только воспитательной системой, предназначенной для организации отдыха и досуга детей и молодежи, но и специальной психотренинговой системой, построенной на синтезе положений гуманистической психологии и связанной с ней телесно-ориентированной терапией, деятельностного подхода и направленной на личностный рост ее субъектов (воспитанников и педагогов).

Анализ результатов психолого-педагогической диагностики, проводимой на протяжении всего периода жизнедеятельности системы туристско-краеведческого лагеря «Школа приключений», показывает, что у ее участников складывается только стойкое положительное отношение к пребыванию в достаточно суровых условиях. Практически все отмечают, что с большим удовольствием поучаствуют в подобном лагере еще раз, что свидетельствует о высокой эффективности рассматриваемой в исследовании системы туристско-краеведческой работы.

Литература:

1. Зорькин, Е.Н. Педагогика риска в контексте личностно-ориентированного образования / Е.Н. Зорькин // XXXVII Евсевьевские чтения / Мордовский государственный педагогический институт. – Саранск: ИЦ МГПИ, 2000. – С. 31-36. – Текст: непосредственный.
2. Шигаев, А.В. Организационно-педагогические условия развития молодежного туризма в вузе / А.В. Шигаев, Л.В. Грызлова, Е.А. Якимова, Е.А. Шуняева. – Текст: непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 11. – С. 54-56.

УДК 37:796.5(045)

кандидат педагогических наук, доцент Шигаев Алексей Владимирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКИХ ПРОГРАММ ПРОВЕДЕНИЯ
ДЕТСКОГО ПАЛАТОЧНОГО ЛАГЕРЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме применения содержательных и программных основ проведения палаточных лагерей и возможностей по реализации туристско-краеведческой работы в таких лагерях, направленной на оптимизацию обучения, воспитания и оздоровления учащихся в условиях летнего отдыха.

Ключевые слова: палаточный лагерь, туристско-краеведческая деятельность, формы туристской работы, система лагерей, школа приключений.

Annotation. The article is devoted to the problem of the application of the substantive and organizational foundations of the tent camps and the opportunities to carry out tourist and local history work in such camps, aimed at optimizing the education, upbringing and health of students in summer rest conditions.

Keywords: Tent camp, tourist and local history activities, forms of tourist work, camp system, adventure school.

Введение. Совершенствование системы образования, введение новых образовательных стандартов ставит перед современной школой задачи модернизации типов образовательных учреждений, содержания и методов их деятельности. Приоритет идей гуманизации и демократизации, развивающего обучения, развития основного и дополнительного образования как школы жизни, школы естественного познания и преобразования окружающей действительности, формирования рекреационной и экологической культуры, планетарного мышления требует изменений в теории и практике организации детско-юношеского туризма и краеведения [1, с. 11].

В ходе работы по проблеме исследования решались следующие задачи:

- выявить программные основы организации туристско-краеведческой работы в детском полевом лагере;
- обосновать программно-методические и содержательные основы организации туристско-краеведческой работы на примере палаточного лагеря;
- подтвердить правильность исходной гипотезы исследования.

Изложение основного материала статьи. В своем исследовании мы исходили из того, что сформулированные программные и организационно-методические основы подготовки и проведения палаточных туристско-краеведческих лагерей, проведенный нами анализ функционирования туристско-краеведческих лагерей «Школа приключений» республики Мордовия, могут быть использованы педагогами-организаторами дополнительного образования, специалистами в области туристско-краеведческой, военно-патриотической, спортивно-массовой работы, учителями образовательных учреждений для подготовки, планирования, учета особенностей и реализации подобных смен или полевых лагерей.

Нас интересовала структура проведения лагеря «Школа приключений», организуемые на этой площадке образовательные программы, которые могли способствовать реализации туристско-краеведческой работы с детьми в условиях полевого палаточного лагеря.

Было определено, что система туристско-краеведческих палаточных лагерей «Школа приключений» представляет собой многоуровневую структуру, в основе которой лежат принципы системности, целостности, постепенного нарастания уровня сложности, особенностей физического и психического развития личности воспитанника и педагога, учета аспектов воспитательного воздействия окружающей природной и социальной среды, ротации туристско-краеведческих ролей (должностей) [2, с. 14].

С момента реализации первых пилотных смен этого лагеря, была выработана несложная структура, включающая в себя четыре основных смены: «Первооткрыватель», рассчитанная на новичков, далее «Триатлон», «Робинзон» и «Инструктор», дающие возможности для расширения туристско-краеведческого опыта участников и инструкторского состава.

Такая постановка структуры последовательного прохождения участниками лагеря смен, позволяла готовить из новичков за относительно короткое время начинающих инструкторов спортивного или детско-юношеского туризма.

Проведенный нами анализ отчетов и методических материалов по результатам работы смен лагеря показал, что за довольно продолжительный период с 1998 по 2019 гг. организаторами лагеря «Школа приключений» было проведено более 100 различных по сложности полевых смен не только в летний период, но также в осенние и зимние каникулы. Список базовых смен значительно расширился: «Инструктивная смена», «Первооткрыватель», «Робинзон-спасатель», «Триатлон», «Инструктор», «Экстрим», «Эколог», «Туристенки», «Маугли», «Святыни Мордовии», «Этнограф», «Зима», «Спелеолог».

Таким образом, была определена и структурирована система работа туристско-краеведческого лагеря и его структура.

Кроме того, в ходе реализации задач нашего исследования по обоснованию содержательных основ организации туристско-краеведческой работы в полевом лагере, нами была определена и сформулирована программная составляющая работы с детьми в рамках реализации задач смен лагеря «Школа приключений».

Анализ программно-методических материалов позволил выявить целый ряд оригинальных образовательных программ, способствующих реализации всего потенциала туристско-краеведческой работы с детьми на рассматриваемой нами площадке.

Приведем краткое содержание базовых программ.

1. *Программа «Скалолаз»* – тактика и техника преодоления крутых травянистых, осыпных, снежных, ледовых и скальных склонов; работа с альпенштоком, ледорубом, веревкой и иным специальным туристским и альпинистским снаряжением; действия на склонах в экстремальных ситуациях; организация страховки и самостраховки.

2. *Программа «Бивак».* Программа «Бивак» реализуется практически во всех сменах и включает в себя такие компоненты, как техника обустройства палаточного лагеря, строительство индивидуальных укрытий и

убежищ из подручных материалов, разведение различных видов костров («Шалаш», «Колодец», «Нодья» и др.), правила техники безопасности при организации бивачных работ.

3. Программа «Спасатель» – тактика и техника проведения спасательных работ в природе (вода, тайга, горы, снег, город).

4. Программа «Рукоремесло». Цель программы: ознакомление с основами изготовления предметов первой необходимости и оборудования из подручных средств. Данная программа в основном проводится в палаточном базовом лагере. Отработаны темы – изготовление столовых принадлежностей (ложка, нож, кружка, миска) из природного материала и подручных средств; изготовление лука и силков, для добывания пищи; изготовление «рюкзака» и временных укрытий из подручных средств. В смене «Экстрим» проводится уточнение отдельных конструктивных деталей программы.

5. Программа «Доктор Айболит». Цель программы: ознакомление, выработка навыков соблюдения правил гигиены и санитарии, оказание первой медицинской помощи при травмах, заболеваниях, изучение лекарственных трав и способов их применения (народная медицина). Программа реализуется во всех сменах. Отработаны темы – оказание помощи при ушибах, переломах, кровотечениях, солнечных и тепловых ударах, поражении молнией, изготовление и техника использования средств для транспортировки пострадавшего из подручного материала (веревка, одежда, рюкзак, природный материал – лыко, кора, ветки и пр.).

6. Программа «Кухня Робинзона» – приготовление пищи из съедобных дикорастущих растений, использование в пищу нетрадиционных продуктов – мидии, кузнечики и пр. Технология добывания пищи и воды в открытой природной среде.

7. Программа «Экология» – организация и проведение экологических наблюдений, обработка результатов исследований, экологические «десанты».

8. Программа «Досуг». Программа включает в свою структуру организацию свободного времени участников лагеря с помощью таких форм, как «Презентация группы», конкурсы, викторины, вечера туристской песни, инсценировка ситуаций из туристской жизни, «Инструктор-шоу» (творческое выступление инструкторов), издание отрядных газет, информирующих о наиболее значимых событиях. Особое значение в реализации программы придается подготовительным этапам, в частности, изучению туристских песен.

9. Программа «Психотренинг» – проведение психотренинговых упражнений, игр и других мероприятий, направленных на развитие психических процессов (память, мышление, воображение, ощущения, внимание), расширение поведенческого репертуара, тренинги общения.

10. Программа «Испытай себя». Программа включает:

- организацию ночлегов в экстремальных условиях – в одиночку, в заболоченном месте, в сложных погодных условиях;
- ночные переходы в горно-таежной, лесистой, сильно пересеченной местности;
- ночной переход на снегоступах.

11. Программа «Игра» – проведение коллективных игр, вечеров, конкурсов, соревнований, эстафет и пр., адаптированных к условиям жизнедеятельности в открытой природной среде, актерское мастерство.

12. Программа «Ритуал» – проведение ритуалов открытия и закрытия лагеря, ритуала инициации (посвящение в туристы), разработка сертификатов, символов, отражающих деятельность лагеря, уровень достижений участников.

13. Программа «Краеведение» – методика организации и проведения краеведческих наблюдений, поиска краеведческого материала (экспонатов), проведения бесед с местными жителями для выявления национально-региональных этнических особенностей, традиций, обрядов, праздников и т.д.; изучение природных особенностей района проведения смены лагеря; оформление материалов, полученных в результате полевых работ.

14. Программа «Ориентирование». Цель программы: изучение, повторение и совершенствование знаний, умений и навыков ориентирования. Данная программа предполагает отработку тем: «Ориентирование в лесу, тайге», «Ориентирование в горах», «Ориентирование на реке», «Ночное ориентирование», «Топографические знаки», «Работа с компасом и картой», «Движение по азимуту», «Аварийное ориентирование».

15. Программа «Экология». Экологически чистое прохождение туристских маршрутов, очистка мест стоянок, охрана зеленых насаждений. Данный блок является обязательным для всех смен.

16. Программа «Диагностика». Предполагает проведение вводной и итоговой психолого-педагогической диагностики участников всех смен лагерей «Школа приключений» на выявление проблем адаптации участников к необычным условиям, уровня развития детей, эмоционального отношения к окружающей среде, коллективу (группе), инструкторскому составу; определение степени эффективности реализации программ лагеря.

Анализ рассмотренных нами образовательных программ показал, что в них реализован принцип постепенного нарастания объема и сложности учебного материала, организационных форм, продолжительности пребывания в лагере, что обеспечивает безболезненное, не травмирующее ребенка воздействие, направленное на поэтапное развитие личности с учетом зон актуального и ближайшего развития, позволяет учитывать потребности участников и педагогов-инструкторов, дает возможность постоянно совершенствовать образовательный процесс и способствовать расширению образовательного пространства лагеря, а также росту мастерства участников и инструкторского состава.

Вместе с тем, необходимо отметить, что в процессе реализации обозначенных программ в тех или иных сменах лагеря «Школа приключений», основное значение в жизнедеятельности системы придается фактору риска, которой рассматривается как стимул для познания и развития возможностей личности не только ребенка, но и взрослого; как стимул, позволяющий глубже осознать значение группы, коллектива при решении сложных задач, связанных с выживанием в открытой природной и социальной среде.

Риск-тренинг, направлен на подготовку участников к действиям в непредвиденных ситуациях, в условиях ограниченной видимости и т.п. Он предполагает расширение возможностей неверия в свои силы и возможности. В целом следует особо отметить, что деятельность инструкторов и помощников ориентирована на создание команды единомышленников, то есть на создание целостной группы развитие у каждого ребенка качеств, как лидера, так и исполнителя в одинаковой мере. Такая постановка задач в значительной степени определяет как содержательную так и концептуальную направленность реализации туристско-краеведческой работы с детьми в условиях лагеря «Школа приключений».

На одном из этапов исследовательской работы мы проводили включенное наблюдение и анкетирование участников смены «Экстрим» полевого лагеря «Школа приключений», которое было включено в итоговую диагностику программы «Психотренинг» и сравнительный опрос ребят, занимающихся в туристском клубе «Высота» на базе ГАУ РМ «СШОР по зимним видам спорта» г.о. Саранска, с целью выявления наиболее эффективных форм реализации туристско-краеведческой работы в условиях полевого лагеря.

Проживание участников осуществлялось в условиях палаточного туристско-краеведческого лагеря, в холодное время года в зимних палатках с печкой.

Район базового лагеря: зеленая зона г. Саранска (Юго-западный лес, район стрельбища – до 12 км).

Количество участников: 24 человека, включая членов штаба лагеря и инструкторско-педагогический состав. Всего 2 группы. Состав одной группы: 10 участников независимо от пола, 1 инструктор и 1 помощник инструктора (всего 12 человек).

Требования к участникам: возраст – не моложе 14 лет.

Туристский опыт – поход не ниже I категории сложности (к.с.), допуск врача, страховой полис.

Личное снаряжение: рюкзак, спальник, одежда, обувь (основная и запасная), смена белья, кружка, ложка, миска, нож, туалетные принадлежности, головной убор, личный набор снаряжения для выживания в экстремальной ситуации (список выдается при комплектовании группы, либо в процессе предпоходной подготовки).

По согласованию с организаторами лагеря мы использовали возможности этой площадки для организации исследовательской работы по определению наиболее эффективных форм туристско-краеведческой деятельности в детском палаточном лагере.

Необходимо отметить, что подготовительная работа всех участников смены велась за 2 недели до начала лагеря, и включала в себя подбор и подготовку оборудования, экипировки, снаряжения, продуктов питания и т.д.

Данный период мы использовали для разработки анкеты участникам этой профильной смены, в которой попытались сформулировать оценочные вопросы, позволяющие выявить реально работающие и наиболее популярные формы туристско-краеведческой деятельности, которыми интересуются школьники в режиме проживания в условиях полевого детского полевого лагеря.

Обработка результатов анкетирования показала следующие ответы участников.

Таблица 1

Показатели предпочтений участников исследования относительно форм туристско-краеведческой деятельности

№	Форма работы	Показатель	
		Участники смены «Экстрим»	Участники турклуба «Высота»
1.	Традиционные туристские походы (водный, пеший, горный, вело, лыжный)	72 %	94 %
2.	Ночной или кросс-поход	85%	89%
3.	Поход–триатлон	45%	83%
4.	Веревочные курсы, тренинговые игры	90%	83%
5.	Интеллектуальные игры	35%	39%
6.	Эстафета «Полоса препятствий»	65%	55%
7.	Сюжетно-ролевая игра по туризму	75%	55%
8.	Ритуал посвящения в туристы	100%	100%
9.	Конкурсы краеведов	55%	39%
10.	Экологические операции	60%	66%
11.	Вечер туристской песни	80%	94%
12.	Вечер туристской байки	75%	83%
13.	Учебно-тренировочные занятия по технике туризма, выживанию в природе	65%	77%
14.	Соревнования по видам туризма, ориентированию	80%	83%
15.	Туристские конкурсы (конкурс природной одежды, конкурс блюд)	55%	44%
16.	Экскурсии	60%	44%
17.	Туристские слеты	60%	72%

Выводы. Выявленные нами формы, программы и содержание туристско-краеведческой работы в детском палаточном лагере «Школа приключений» можно эффективно использовать в работе с детьми и в других сменах, а также лагерях туристско-краеведческого характера, так как ответы школьников отражают их реальную потребность в активном отдыхе в природной среде, что мы непосредственно наблюдали в работе лагеря.

Анализ ответов участников исследования показывает заинтересованность в так называемых активных видах туристско-краеведческой деятельности. Большинство ответов респондентов, набравших наивысший процент, относятся именно к деятельностным видам, т.е. к видам, где можно в реальных условиях и ситуациях проявить свои способности, преодолеть себя, испробовать новые эмоции и ощущения, которые не всегда можно найти в обычной деятельности. Кроме того, многие отмеченные формы деятельности выбирались на основе совместного коллективного времяпрепровождения в некотором отрыве от городской жизни, т.е. в обстоятельствах автономной жизнедеятельности, причем и в той и в другой группах, отмечались предпочтительно формы, которыми они непосредственно занимались и имеют понимание, о чем они говорят.

Литература:

- Кадакин, В.В. Опыт Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева

в реализации Всероссийского физкультурно-спортивного Комплекса ГТО / В.В. Кадакин, А.В. Шигаев. – Текст: непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 8. – С. 10-12.

2. Зорькин, Е.Н. О структуре туристско-краеведческой деятельности / Е.Н. Зорькин // Сборник научных работ по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – М.: ЦДОТ РФ, 2005. – С. 9-14. – Текст: непосредственный.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат психологических наук Шипилова Евгения Валерьевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

старший преподаватель Алексеева Марина Николаевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

старший преподаватель Боченкова Мария Юрьевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ШКОЛАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА, В СВОБОДНОЕ ОТ КЛАССНЫХ ЗАНЯТИЙ ВРЕМЯ

Аннотация. В статье рассмотрены цели, задачи, методы и содержание внеклассной работы в школах VIII вида. Особое внимание уделено значению нравственного воспитания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, в процессе формирования социально-психологической компетентности в школах VIII вида.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, специальная (коррекционная) школа VIII вида, компетентность, внеклассная работа, патриотическое и нравственное воспитание.

Annotation. The article discusses the goals, objectives, methods and content of extracurricular activities in schools of the VIII type. Particular attention is paid to the importance of moral education of children of primary school age with impaired intelligence, in the process of forming socio-psychological competence in schools of the VIII kind.

Keywords: children with intellectual disabilities, special (correctional) school of the VIII kind, competence, extracurricular work, patriotic and moral education.

Введение. Внеклассная работа – свободное время от обязательных учебных занятий, используемое для игр, прогулок, занятий спортом, чтения, занятий искусством и другими видами полезной деятельности по собственному влечению детей. Задача педагога заключается в том, чтобы внеклассная работа проводилась разумно, то есть, путем развития их личностных свойства, запросов, творческих наклонностей. Особое значение имеет педагогически целесообразная организация внеклассной работы (посещение утренников и вечеров – развлечений, просмотры спектаклей и телевизионных передач, занятия спортом, участие в физкультурно-оздоровительных соревнованиях) [2, с. 38].

Внеклассная работа включает в себя организацию и проведение праздников, вечеров-развлечений, экскурсий, утренников, прогулок и других видах деятельности.

Изложение основного материала статьи. Организация и проведение внеклассной работы может способствовать формированию всесторонне развитой личности ребёнка. В результате правильно организованной внеклассной работы могут быть решены многие задачи, способствующие всестороннему развитию ребёнка. Праздники, являясь наиболее яркими и запоминающимися в сознании детей младшего школьного возраста и сочетая различные виды искусства, оказывают большое влияние на всестороннее развитие личности ребёнка.

В энциклопедическом словаре слово «праздник» разъясняется как «день, посвящённый выдающимся событиям, традиционным датам...» [4, с. 78].

Праздники – важный фактор формирования личности ребёнка.

Праздники пробуждают у детей интерес к творчеству, воспитывают умение жить в коллективе, содействуют накоплению опыта социального поведения, проявлению инициативы и самостоятельности.

Воспитательное, познавательное и эстетическое влияние праздников на ребенка очень велико. Подготовка и проведение праздников и развлечений способствуют нравственному воспитанию детей: их объединяет общий опыт, в них воспитываются основы коллективизма. Изучая стихи, песни, танцы дети узнают много нового о своей стране и природе. Это расширяет их кругозор, развивает память, речь и воображение, т.е. способствует личностному и когнитивному развитию.

Праздничная атмосфера, красота оформления помещения, костюмы, грамотно подобранный репертуар, красочные выступления детей – все это важные факторы эстетического воспитания. Восприятие ребенком окружающего мира носит образный и эмоциональный характер.

Эстетические переживания, связанные с проведением утренников и праздников, обеспечиваются комплексом разных видов искусства: оформлением зала, нарядными костюмами детей и взрослых, коллективными и индивидуальными танцами, играми, чтением стихов. Дети испытывают большой эмоциональный подъем от участия в празднике, чувствуют ответственность за свои выступления и сопереживают другим детям. Наличие в праздниках глубоких народных традиций, включающих весь спектр обычаев, ритуалов, церемоний, символов и атрибутов принципиального характера, обработанных социальным временем развлечений и художественных актов, жанров самодеятельного искусства, состязаний, фольклористики, избавляющих ребенка от утилитарного отношения к жизни и выводящих его к перспективам обновления своей и окружающей жизни, является одними из основных средств обогащения социального опыта ребёнка младшего школьного возраста [3, с. 248].

В специальной (коррекционной) школе VIII-3 раза в месяц в каждом классе во второй половине дня целесообразно организовывать вечера развлечений.

По форме организации вечера развлечений также делятся на несколько видов: зрелищного характера, концерты и тематические вечера для детской самостоятельности, вечера – забавы и спортивные развлечения.

Содержание вечеров забав включает в себя загадки, шутки, игры, веселые инсценировки, игры-драматизации, музыкальные игры-сказки.

На спортивных вечерах дети выполняют разнообразные физкультурные задания, участвуют в подвижных играх, а также организуют вечера соревнований, аттракционов.

Подготовка и проведение физкультурных праздников способствует развитию у детей самостоятельности, инициативы. Также дети демонстрируют успехи в беге, прыжках, ходьбе на лыжах, катании на коньках, велосипеде, закрепляя умение действовать согласованно в совместных гимнастических выступлениях и играх – эстафетах.

Физкультурные досуги поощряют творческую инициативу, решительность, смелость, находчивость, побуждают детей проявлять дружеские чувства, оказывать поддержку товарищам по команде; сопереживать успехам и неудачам своих товарищей, быть справедливыми, предупредительными по отношению друг к другу. Также проводятся зрелищные развлечения, в которых дети являются зрителями, и такие, в которых дети – непосредственные участники, активные исполнители.

Зрелищные развлечения – это кукольный, настольный, театр теней, театр игрушек, кинофильмы, диафильмы, прослушивание грамзаписей и радиопередач, просмотр телепередач, театрализованные представления, концерты. Зрелищные развлечения важны для развития художественного восприятия, воображения, эмоциональной отзывчивости, художественного вкуса. Выбор зрелищных развлечений зависит от возраста детей. Неотъемлемой частью любого праздника является игра. Именно в игре посредством построения сюжетов и действий с партнерами можно донести до ребенка нормы поведения и взаимодействия с детьми и взрослыми. Участвуя в коллективных играх, ребенок учится подчинять свои действия логике сюжета, контактировать с другими детьми, организовывать свое поведение. У него появляется ответственное отношение к своим действиям [2, с. 89].

Театрализованные игры и представления также служат одним из важнейших средств эстетического воспитания. Кукольный театр, в котором движутся игрушки, выполняют различные действия, сопровождаемые повествованиями взрослых с подкреплением выразительной мимикой, жестами передают индивидуальные черты характера персонажей, что в сочетании с динамикой действия углубляет эмоциональное впечатление.

Большое значение для развития эстетических представлений, знаний о взаимоотношениях людей, имеет игра – драматизация. Первоначальное эмоциональное, живое рассказывание сказки педагогом, подкрепленное действиями кукольного театра, иллюстрациями, производит очень сильное впечатление на детей. В процессе проведения драматизаций дети осваивают образное поведение, пластичностью движений, что вызывает у них положительные эмоции. Организация досуговой деятельности в процессе внеклассной работы также способствует формированию эмоциональной сферы, которая является средством регуляции поведения и высших психических функций, формирования личностных качеств младшего школьника. Прогулки и экскурсии при их правильной организации также могут способствовать решению разносторонних воспитательных задач.

Умственное развитие ребенка невозможно без усвоения определенного объема знаний об окружающих предметах, природе, человеке и его жизни в обществе. А внеклассная работа, и в частности, организованные прогулки и праздники являются одним из основных средств необходимых для полноценного умственного развития детей.

Наблюдения, организованные во время прогулок и экскурсий, расширяют представления детей о взаимоотношениях в окружающем мире.

Начиная с первого класса, проводятся целевые прогулки в места общественного назначения [3, с. 304].

Экскурсия является одной из распространенных форм досуговой деятельности с детьми, которая благодаря своей наглядности, информативности играет немаловажную роль в развитии социального опыта детей, в развитии их познавательной деятельности. Экскурсия способствует не только формированию знаний и представлений об окружающей действительности, но и эмоций, нравственных черт, оказывая воздействие на мировоззрение человека [1, с. 420].

Преимущества экскурсий в том, что дети имеют возможность видеть растения и животных в среде их обитания. Экскурсия помогает формировать первичные мировоззренческие представления о взаимосвязях, существующих в природе, материалистическое миропонимание.

Спецификой любой экскурсии является органичное сочетание показа с рассказом, ведь в её основе всегда лежит демонстрация наглядности, сопровождаемая устным пояснением, анализом.

Опорой для усвоения знаний детьми об окружающем мире являются представления и знания, накопленные на основе наблюдения и собственной практической деятельности. Поэтому экскурсии, в ходе которых формируются конкретные образы, четкие, ясные представления об окружающем и обогащается чувственный опыт, повышают эффективность воспитания и обучения. Во многих исследованиях (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, С.Я. Рубинштейн и др.) показывается, что формирование социально-психологической компетентности ребёнка происходит в процессе усвоения им опыта человеческих поколений, воплощающего в материальной и духовной культуре общества. Овладение системой социальных отношений, ребёнок постепенно перенимает вложенный в культуру общественный опыт, те знания, умения, психологические качества, которые свойственны человечеству. Усвоение это происходит в активной деятельности – общении, игре, учении и др. Огромную роль в социализации умственно отсталых детей имеет школа (Л. Плох, Ж.И. Назамбаева). Л. Плох отмечает, что личностью ребёнок становится в результате усвоения им социальных норм поведения и деятельности в процессе целенаправленного воспитания. Важнейшим признаком личности является социальность, сознательность, самостоятельность. Всестороннее развитие личности таких детей осуществляется через детский коллектив, овладение системой научных знаний, трудовое обучение и воспитание, профессионально-трудовую подготовку и профориентацию, формирование средств адаптации, т.е. социальных стандартов, стереотипов, эталонов и привычек, которые, становясь автоматическими, позволяют им адекватно действовать в стандартных, относительно простых и часто повторяющихся ситуациях. Л. Плох выделил следующие пути формирования социально значимых качеств личности:

- формирование детского коллектива;

- организация общественно-полезной деятельности;
- формирование основ общечеловеческого мировоззрения и нравственности;
- изучение личности школьника [3, с. 122].

Таким образом, задача специальной (коррекционной) школы VIII вида – подготовить учащихся к активной жизни в окружающем их мире. Чтобы решить эту проблему школа должна сформировать у учащихся систему убеждений, потребностей, мотивов и привычек поведения, соответствующих нормам общественной морали.

Целью воспитания учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида является формирование у них активной жизненной позиции, которая соответствовала бы нормам общественной морали и нравственности.

Такое решение проблем воспитания учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида означает признание возможности их истинной социальной реабилитации на основе включения в полноценную жизнь общества.

Значительная часть времени умственно отсталого школьника приходится на внеклассную деятельность: кружки, самоподготовка, экскурсии, праздники и т.д. Принцип воспитывающего обучения связан с содержанием и методами обучения. Умственное развитие не является автоматическим результатом обучения, поэтому олигофренопедагогу при подготовке внеклассного мероприятия необходимо:

1. Учитывать доступность содержания учебного материала для умственно отсталых детей;
2. Использовать эффективные методы и приёмы обучения, вырабатывать жизненно необходимые навыки у учащихся.

Формирование социально-психологической компетентности у умственно отсталых детей младшего школьного возраста происходит в процессе умственного, нравственного, трудового, эстетического воспитания.

Нравственное воспитание является одним из важных направлений комплексного воспитания учащихся. Основное содержание нравственного воспитания школьников является формирование таких высоких нравственных чувств, как чувство патриотизма, коллективизма и гуманизма, позитивные отношения к труду и общественной собственности, дисциплинированности и организованности.

Патриотическое воспитание – это воспитание преданности и любви к Родине, уважения к народам всех наций. Учителя знакомят школьников с яркими примерами проявления патриотизма советских людей и уважения к народам других национальностей. Воспитание любви к своей Родине начинается с любви к родной деревне, городу и школе [5, с. 169]. Патриотическое воспитание включает в себя ознакомление школьников с боевыми традициями нашего народа. Этому способствуют поездки в места боевой славы, празднование Дня Победы и т.д.

В содержании процесса формирования мировоззрения большое значение играет обеспечение единства сознания и поведения воспитанника. Воспитание мировоззрения является основой формирования личности ученика.

Правовое воспитание также является частью нравственного воспитания и включает подготовку учащихся к соблюдению правовых требований и норм, принятых в обществе. Наличие нарушений интеллектуального развития существенно усложняет решение проблем обеспечения социально-нормативного поведения и повышает вероятность социального отклонения в индивидуальном поведении личности. Поэтому необходимо ознакомить школьников с основами права, с основными законами нашего государства, научить их осознанно применять эти законы, соблюдать общественный порядок. Правовое воспитание является одной из мер предупреждения правонарушений.

Специальная (коррекционная) школа VIII вида воспитывает у учащихся навыки правильного поведения и взаимоотношений в коллективе. Взаимоотношения между умственно отсталыми учащимися формируются и развиваются по тем же законам, что и между учениками массовой школы, однако дети с умственной отсталостью неадекватно оценивают своё положение в системе личных отношений.

В понятие нравственного воспитания входит и половое воспитание. Половое воспитание связано с воспитанием гигиенических навыков и требует индивидуального и дифференцированного подхода к девочкам и мальчикам. Беседы о половом созревании, о половой гигиене, рациональной одежде и т.п. проводятся раздельно с девочками и мальчиками. В беседы включаются такие вопросы, как уважение к женщине, матери, взаимное уважение девочек и мальчиков; разъясняются понятия чести, достоинства, стыдливости и т.п. Эстетическое воспитание, способствующее развитию умения понимать и познавать прекрасное в природе, искусстве, во взаимоотношениях людей, играет большую роль в развитии личности ребенка.

Экскурсии на природу оказывают благотворное эстетическое воздействие на учеников, когда учитель привлекает внимание детей к окружающей их красоте – они учат видеть красивое, понимать, слушать звуки природы. Наблюдения детей за различными явлениями и объектами природы обогащают их чувства, мышление и речь. Педагог связывает экскурсии на природу с занятиями по развитию речи, лепкой, аппликациями, рисованием и другой практической деятельностью. Изобразительная деятельность у школьников занимает важное место в эстетическом воспитании, так как влияет на формирование эмоций, эстетических вкусов и потребностей учащихся.

Эстетика тесно связана с нравственными понятиями, правилами поведения учеников. Повышение привычек общественного поведения у детей является одним из важных направлений в системе воспитательной работы в школе. Наиболее эффективной формой воспитания культуры поведения среди умственно отсталых учащихся являются специальные систематические занятия, которые объясняют смысл и значение правил культурного поведения и слов вежливого обращения. Следует учесть, что школьники недостаточно понимают смысл и значение широко известных правил поведения, отдельных слов вежливого обращения и недостаточно чётко представляют их содержание. Поэтому педагоги и воспитатели должны тщательно готовиться к занятиям: подобрать конкретные наглядный материал, продумать игры и практические задачи для детей. Беседы на темы: «Поведение в школе», «Поведение на улице», «Поведение в общественных местах» входят в содержание специальных занятий.

Помимо бесед, включаются экскурсии, встречи с интересными людьми, дидактические коррекционные игры. Значение игровой деятельности для учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида очень велико, так как игра развивает и корригирует познавательные процессы, формирует эмоционально-волевые

качества ребёнка. Кроме того, средствами воспитания у умственно отсталых детей для воспитания привычек правильного поведения, чувства скромности, вежливости, честности, бережного отношения к общественным вещам и других положительных качеств личности является использование рассказов, инсценировок, практических задач (их содержание включает различные жизненные ситуации, взаимоотношения людей).

Обсуждая содержание рассказов, сценок или задач, ученики самостоятельно определяют и высказывают своё отношение к поступкам героев, принимая или отвергая их. Систематическая работа, направленная на формирование у учащихся правильного поведения, способствует выработке устойчивых навыков и привычек правильно поступать в различных ситуациях. Принцип взаимосвязи воспитательного процесса с жизнью является важным в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Это требует, прежде всего, такой организации воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе VIII вида, которая способствует активизации деятельности школьников, имеющей для них широкую социальную значимость. Положительное влияние воспитательно-коррекционных воздействий на умственно отсталых детей значительно возрастает при включении их в дела, общественная полезность которых выходит за рамки класса и школы.

Реализация этого принципа предполагает также постоянное использование в учебно-воспитательной работе актуального информационного материала (из газет, журналов, радио- и телепередач), важного для решения воспитательных задач. Необходимо проводить с умственно отсталыми детьми специальную работу по обеспечению понимания ими значения сообщаемых фактов, выработке правильного отношения к ним.

В специальной (коррекционной) школе VIII вида особо возрастает роль принципа органического сочетания идейно-нравственного просвещения и убеждения детей с целенаправленной организацией их жизни и деятельности.

Его важность в работе с умственно отсталыми детьми обусловлена, с одной стороны, их сниженными способностями к усвоению словесной информации. Поэтому важно организовать практическую деятельность детей, в которой отражались бы подлежащие их усвоению различные отношения. Важно, чтобы весь уклад жизни умственно отсталого ребёнка формировал у него эти отношения, соответствующие высоким нормам нравственности, способствовал воспитанию общественно ценных навыков поведения.

С другой стороны, умственно отсталые дети затрудняются в самостоятельном осознании тех отношений и поведенческих актов, которые включены в социально организованную педагогом деятельность. Возникает важная воспитательная задача – помочь детям выделить, осмыслить, обобщить те нравственные нормы, которые подлежат усвоению. Неосознанное усвоение норм поведения делает поведенческий навык косным, нестойким. Следовательно, для обеспечения полноценного воспитания необходимо единство словесных разъяснений и практического опыта детей. При этом важно, чтобы учащиеся проявляли активность. Только при этом условии обеспечивается прочное и осознанное усвоение школьниками норм морали.

Выводы. Таким образом, организация и проведение праздников, экскурсий, прогулок, вечеров-развлечений способствует формированию социальных представлений, присвоению культурных и нравственных ценностей общества, формированию личностных качеств, определяющих взаимоотношения с другими детьми и людьми, развитию самосознания, осознания своего места в обществе у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Литература:

1. Большой толковый психологический словарь / Артур Ребер; [Пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева]: Вече: АСТ, 2000. - Т. 2. - 2000. - 559 с.
2. Мачихина В.Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате / Под ред. В.П. Провоторова. – М.: Просвещение, 1978. - 125 с.
3. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Воронковой - М.: Школа-Пресс, 1994. - 416 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Гл.ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2002. – 528 с.
5. Пузанов Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Б.П. Пузанов. - М.: Академия, 2003. - 272 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

студент Казначеев Дмитрий Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант очной формы обучения Новожилова Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается анализ преимуществ и недостатков дистанционного обучения в школе. До возникновения пандемии 2019-2020 года одной из задач современной школы являлось повышение многообразия видов и форм организации образовательного процесса обучающихся. По прогнозам многих экспертов дистанционные технологии, интегрированные в педагогическую систему, позволяли бы существенно увеличить образовательные возможности школьников, осуществлять выбор и реализацию индивидуальной траектории в открытом образовательном пространстве. Однако ситуация пандемии обусловила школы вынужденно внедрять технологии дистанционного обучения, полагаясь на всех участников образовательного процесса. Исследованию подлежали следующие параметры: распределение затрат времени при организации работы дома; преимущества дистанционного обучения; недостатки дистанционного обучения. Результаты проведенной экспериментальной работы доказывают актуальность и значимость выявленной проблемы.

Ключевые слова: дистанционное обучение в школе, преимущества и недостатки дистанционного обучения.

Annotation. The article discusses the analysis of the advantages and disadvantages of distance learning at school. Before the pandemic in 2019-2020, one of the tasks of the modern school was to increase the diversity of types and forms of organization of the educational process of students. According to the forecasts of many experts, distance technologies integrated into the pedagogical system would significantly increase the educational opportunities of schoolchildren, and select and implement an individual trajectory in an open educational space. However, the pandemic situation caused schools to be forced to introduce distance learning technologies, relying on all participants in the educational process. The following parameters were taken as a subject to study: distribution of time spent on organizing work at home; the benefits of distance learning; the disadvantages of distance learning. The results of the experimental work prove the relevance and significance of the identified problem.

Keywords: distance learning at school, advantages and disadvantages of distance learning.

Введение. До возникновения пандемии 2019-2020 года одной из задач современной школы являлось повышение многообразия видов и форм организации образовательного процесса обучающихся. По прогнозам многих экспертов дистанционные технологии, интегрированные в педагогическую систему, позволяли бы существенно увеличить образовательные возможности школьников, осуществлять выбор и реализацию индивидуальной траектории в открытом образовательном пространстве [1, 3]. Правовой основой для системного внедрения дистанционного образования являются: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.09.2012г. «Об образовании в Российской Федерации» и Приказ Минобрнауки РФ от 23.08.2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [7, 9]. Мотивация в изменении и организации форм образовательных процессов обуславливалась и тем, что дистанционное, смешанное обучение является неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе. Профориентация в системе школа – вуз является необходимым условием обеспечения связи между школами и вузами. Абсолютно логично, что назрела необходимость создания такой образовательной среды для школьников, которая позволила бы им, оставаясь дома, получать полноценное образование, углубляясь именно в то направление, которое, возможно, будет будущим выбранным карьерным направлением выбора профессии у школьника. Однако ситуация пандемии обусловила школы вынужденно внедрять технологии дистанционного обучения, полагаясь на всех участников образовательного процесса. Со одной стороны, нельзя констатировать тот факт, что школы были не готовы к внедрению такой формы образования, потому как в настоящее время существуют различные платформы и он -лайн ресурсы, внедрение которых активно использовалось во многих школах и имело положительные результаты. Среди них: «Учи.ру» -интерактивная образовательная онлайн-платформа [9], «Российская электронная школа» –это интерактивные уроки по всему школьному курсу с 1 по 11 класс от лучших учителей страны [9]; Сервис «Яндекс.учебник» [9]; Цифровой образовательный ресурс «ЯКласс» [9]; Цифровая образовательная платформа «Дневник. ру» [9]; «Сдам ГИА» -Образовательный портал для подготовки к экзаменам по всем предметам [9]; Сервис «Google Classroom» и множество других он-лайн ресурсов [9]. Кроме этого, существуют средства онлайн визуализации для организации деятельности и оценивания достижений обучающихся. Среди них кластеры, ментальные карты, ленты времени и т.д. [5, 9] Также существуют средства для организации рефлексии такие как документы Google, Microsoft Excel online, Microsoft Word on-line, интерактивные доски [4, 9]; Обзор платформ для разных видов деятельности является значимым, но, в тоже время, накладывает огромную ответственность на всех участников образовательного процесса: на учителей, обучающихся и на родителей. Из всех участников дистанционного образовательного процесса более всего озадаченными этой проблемой оказались родители: у них работа, дети дома одни, детям некому помочь, если они не в должной мере владеют компьютером. Если родители тоже работают дистанционно, ребенок не один, а компьютер единственный, возникают проблемы с распределением времени работы на компьютере [2].

Изложение основного материала статьи. Цель написания статьи: исследование преимуществ и недостатков организации дистанционного обучения с точки зрения родителей.

Задачи исследования:

- определить основные проблемы, с которыми сталкиваются родители при подготовке и организации процесса дистанционного обучения в школе и дома;
- описать возможные преимущества, которые определяют родители при подготовке и организации процесса дистанционного обучения в школе и дома;



Рисунок 1. Распределение затрат времени при организации работы дома (Составлено авторами)

По мнению родителей, наибольшее количество времени при организации работы дома занимает приоритет выполнения письменных заданий над устными (25% опрошенных). Как показал дополнительный опрос, большинство родителей утверждает, что времени хватает только на подготовку письменных заданий по тем же самым устным предметам, когда обучение теоретическому материалу не утратило своей необходимости. К прохождению он - лайн уроков большинство обучающихся не готовы в силу нехватки времени. Около 20% респондентов указали в качестве трудоемких задач - сканирование домашних заданий и отправка по адресам электронной почты. По мнению респондентов часть трудностей возникает при переводе файла из одного формата в другой, сохранение файлов на диске и отслеживание правильного источника получения информации. Разные источники получения информации делают процесс трудоемким. Около 10 % опрошенных считают неравномерные распределения нагрузок, сроки выполнения заданий многих дисциплин совпадают, приходится выполнять много домашних заданий на одно число. В ситуации обучения многие преподаватели ставят основным критерием оценивания - соблюдение сроков выполнения заданий. Другая часть затрат времени, по мнению родителей, связана с организацией рабочего процесса школьника. Для организации работы на различных платформах важен принцип работы, важны такие навыки, как знание технических возможностей работы платформы, визуальность, голосовые сообщения. Доступ к он-лайн урокам должен осуществляться быстро, и не всегда удается вовремя подключиться к уроку, быстро работать по закладкам браузера и осуществлять обратную связь. Низкий процент респондентов по этому вопросу связан и с тем, что работу и умение работать с возможностями браузера трудоемким было первую неделю, когда приходилось самостоятельно организовывать процесс. Поддержание обратной связи, по мнению родителей, тоже оказалось затратной задачей для детей, очень сложно поддерживать обратную связь с преподавателем и помнить все контакты.

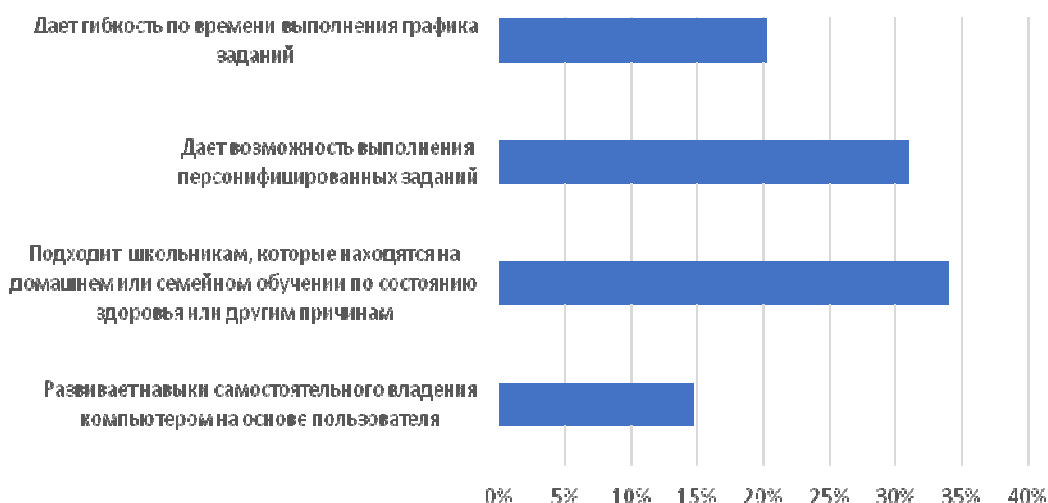


Рисунок 2. Основные преимущества дистанционного обучения (Составлено авторами)

Как показано на рисунке 2 из 100% респондентов выше 30% рассматривают дистанционное обучение как возможность обучаться школьникам, которые находятся на домашнем или семейном обучении по состоянию здоровья или по другим причинам. Согласно исследованию ассоциации развития семейного

образования по итогам прошлого учебного года в нашей стране на домашнем обучении находились более 20 тыс. детей, или примерно 0,13% общего количества школьников. В Нижегородской области этот показатель составил около 25% от общего количества обучающихся. На втором месте по выбору преимуществ, родителями было отмечено, что организация дистанционных занятий дает возможность выполнения персонализированных заданий (около 32%), исходя из способностей ученика.

Также родителями отмечена возможность «гибкого графика» предоставления заданий. Как показал дополнительный опрос, школьник совместно с родителями самостоятельно определяет распределение нагрузки по предметам в рамках предложенного интервала, может сам определить график работы и последовательно выполнять работу, но, в тоже время, как указано выше на рисунке 1., сроки выполнения заданий часто совпадают, что противоречит данному показателю и свидетельствует о неравномерной нагрузке, - это приводит к напряжению во время учебного процесса.

Кроме описанных преимуществ родители отмечают также, что развиваются навыки самостоятельной работы на компьютере, обучающиеся осваивают новые методы работы в браузере, возможности google - диска и др. программ для быстрой организации своего труда.



Рисунок 3. Основные недостатки дистанционного обучения (Составлено авторами)

Первый опыт организации дистанционного обучения выявил больше недостатков, чем преимуществ. Среди них:

- передозировка содержания свыше 25%. На этот параметр всегда обращается внимание в связи с возрастными особенностями развития учащихся;
- отсутствие качественного интернет соединения (около 20%). Перегруженность сети при работе школ, как правило в одно и то же время, нарушает качество передачи информации;
- неполное использование методических средств (видео уроков) (свыше 15%), после них, как правило, нет заданий по просмотренному материалу, значит поставленная цель мало достижима;
- отсутствие адекватной системы контроля и оценки знаний (около 15%);
- отсутствие единых способов получения и передачи заданий (22%) затрудняет их поиск.

Выводы. Всего в социологическом опросе приняли участие 55 родителей из разных школ Нижегородской области. Опрос проходил с помощью Google -формы [10, 11].

Исследованию подлежали следующие параметры:

1. Распределение затрат времени при организации работы дома.
2. Преимущества дистанционного обучения. Рефлексия родителей.
3. Недостатки дистанционного обучения. Рефлексия родителей.

Исходя их данных, полученных в ходе социологического опроса, авторы полагают необходимым в качестве заключения подчеркнуть следующее.

Во-первых, организация дистанционного обучения имеет больше недостатков чем преимуществ.

Во-вторых, анализ преимуществ и недостатков дистанционного обучения показал, что на данный момент вынужденное дистанционное обучение не отвечает не только внутренним требованиям самой школы, но и ожиданиям школьников и родителей как субъектов образовательного процесса. Тем не менее, дистанционное обучение – это необходимое средство для семейного и домашнего образования, а также для использования в экстремальных ситуациях и для аудиторных занятий в классе. Для становления дистанционного образования в школе необходимо: проанализировать полученный опыт, проведя мониторинг проявленного интереса учащихся к дистанционному образованию, доз предъявляемого содержания, средств передачи и получения содержания. Все это говорит о необходимости создания собственной образовательной платформы, своего рода системы, создающей все условия для работы преподавателей и учащихся.

Литература:

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Буки Веди. 2016. 280 с.
2. Гришина А.В., Волкова Е.Н. Анализ индивидуально-личностных факторов игровой компьютерной зависимости // Вестник Мининского университета. Т. 7, №1. 2019 URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1043>

3. Краснов С.В. Использование смешанного обучения как средства построения индивидуальной образовательной траектории школьника // Преподавание информатики и информационных технологий в условиях модернизации педагогического образования. Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. Нижний Новгород. 2016. С. 48-52.
4. Курвитс М. Мастер-класс «Как организовать дистанционное обучение. План действия для учителя». [Электронный ресурс] URL: http://marinakurvits.com/kak_organizovat_distancionnoe_obuchenie/.
5. Лескина И.Н. Особенности интеграции электронной формы учебников в информационно-образовательную среду образовательной организации Нижегородской области // Нижегородское образование. Н. Новгород, 2017. № С. 104-110.
6. Муштавинская И., Лукичева Е. Современная оценка образовательных достижений учащихся. С.-Пб.: Каро. 2015. 304 с.
7. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» от 28.07.2017 г. №1632-р [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://government.ru/rugovclassifier/614/events/> (дата обращения 10.03.20).
8. Саляева Е.Ю. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров как актуальная проблема современной профессиональной школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 4. С. 69-71.
9. Самерханова Э.К., Круподерова Е.П., Панова И.В. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. Н. Новгород: Мининский университет, 2020. 50 с.
10. Шкунова А.А., Колода С.А. Наличие интереса у студентов к изучению предмета как условие успешного формирования профессиональной компетенции бакалавра / Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). С. 24.
11. Шкунова А.А., Плешанов К.А. Организация проектной деятельности студентов в вузе: результаты научного исследования и перспективы развития / Вестник Мининского университета. 2017. № 4 (21). С. 4.

Педагогика

УДК 371.13

доктор педагогических наук, профессор Штец Александр Александрович
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье обосновывается с помощью историко-системного анализа модель регионального компонента современного содержания образования. Кроме того, формулируются цели и задачи РКСО, а также основные принципы его реализации: 1) принцип связи регионального и федерального компонентов, принципы содержательной целостности и территориальной целостности регионального компонента, принцип адаптации к экстремальным условиям регионов России.

Ключевые слова: региональный компонент содержания образования, цель РКСО, малая Родина, функциональная грамотность человека, задачи РКСО, принципы РКСО, модель РКСО.

Annotation. The model of the regional component of the modern content of education with the help of historical and system analysis is substantiated in the article. In addition, goals and tasks of RCME, as well as the basic principles for its realization are formulated, such as: 1) the principle of cooperation of regional and Federal components, the principles of meaningful integrity and territorial integrity of the regional component, the principle of adaptation to extreme conditions of Russian regions.

Keywords: regional component of the content of education, the goal of RCME, small Motherland, functional literacy, tasks of RCME, principles of RCME, model of RCME.

Введение. Расширение инновационных процессов в современном поликультурном образовании России значительно обостряет проблему освоения регионального компонента в содержании образования. Для правильного понимания и реализации такого сложного явления как региональный компонент содержания образования (далее – РКСО) необходимо вернуться к его недалекому прошлому. Как известно, РКСО в современном виде появился в «Федеральном базисном учебном плане и примерных учебных планах для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» в 2007 году. Министерство образования и науки РФ изменило как название (вместо «национально-региональный компонент» стало использоваться – «региональный (национально-региональный) компонент»), так и пропорции учебного времени: если национально-региональному компоненту отводилось до 40% учебного времени, то РКСО – не более 15% [3].

Для такого радикального изменения Базисного учебного плана были достаточно веские основания. Например, во многих субъектах и регионах РФ обнаружилось тяготение к локализации национально-регионального компонента: местный языковой и краеведческий материал стал использоваться в ущерб содержанию инвариантной части базисного плана (неоправданно увеличивалось учебное время, в том числе, и за счет школьного компонента) [6, с. 13].

Такой подход, безусловно, усиливал тогда центробежные тенденции в РФ. Одной из причин массовых искажений в реализации национально-регионального компонента содержания образования была, на наш взгляд, слабая разработанность его методологических основ (целеполагание, основные принципы и т.п.). К сожалению, данная проблема остается открытой и в настоящее время, и особенно в области региональной составляющей содержания образования.

Для обоснования методологических основ РКСО в современном российском образовании необходимо, по нашему мнению, ответить на три вопроса:

В чем заключается целеполагание РКСО?

На какие дидактические принципы должно опираться РКСО?

Какой должна быть модель РКСО в современном российском образовании?

Изложение основного материала статьи.

I. Целеполагание РКСО.

В целом содержательно-целевая направленность РКСО опирается на краеведческий характер учебного материала, который, как известно, предполагает географические, исторические, экономические и социокультурные знания о регионе. Однако в плоскости культурно ориентированного образования краеведческие знания, традиционно носившие прикладной аспект, приобретают новый ценностный смысл.

Во-первых, он заключается в воспитании нравственной позиции российского гражданина по отношению к родному краю: это должен быть не потребитель или пассивный наблюдатель, а хранитель и создатель природы и культуры, понимающий и любящий свою «малую Родину».

Во-вторых, именно краеведение может и должно формировать личность с активной жизненной позицией: способной к оптимальной ориентации и продуктивной деятельности в изменчивом социокультурном пространстве региона; обладающей мощным потенциалом быстро адаптироваться в мире.

С этих позиций общая цель региональной составляющей содержания образования заключается в выращивании функциональной грамотности (КУЛЬТУРЫ) человека - гражданина Российской Федерации. Под функционально грамотной личностью необходимо понимать ту личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [4].

В подобной трактовке целеполагания должны следовать следующие конкретные задачи РКСО:

- дать основы разносторонних знаний о регионе, раскрывающих взаимосвязь и взаимозависимость Человека, природной и культурной среды;
- раскрыть фундаментальную значимость окружающего мира для жизнедеятельности человека и на этой основе пробудить познавательный интерес к родному краю, сопричастность к его судьбе и судьбе России;

- сформировать у школьников культурологический потенциал, обеспечивающий продуктивное и бережное взаимодействие с миром, возрождение лучших российских традиций;

- сформировать адаптивный тип жизнедеятельности, проявляющийся в устойчивых способностях к самообучению и переучиванию.

Сегодня данная цель и задачи - это проблема качественного изменения содержания и процесса образования на основе выделения приоритетов компетентностного подхода в образовании.

II. Основные принципы РКСО.

1. Принцип связи регионального и федерального компонентов - один из ведущих принципов РКСО. Он обусловлен тем, что, во-первых, оба компонента работают на достижение единых образовательно-воспитательных целей культурно ориентированного образования; во-вторых, региональный материал, выполняя функции конкретного (частного) проявления общенаучных знаний федерального компонента, и тем более, если общенаучные знания рассматриваются как «содержательные обобщения», обеспечивает оптимальные условия для формирования учебной деятельности и на ее основе творческих способностей обучающихся.

Кроме того, только региональная составляющая содержания образования может перевести учебную деятельность к деятельности в жизненной ситуации, таким образом, формируя у школьника готовность к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире, в действительной жизни [9].

Тем не менее связь регионального компонента с федеральным в конкретных учебных курсах (предметах) на разных ступенях образования оказывается различной. В зависимости от характера реализации связей учебные предметы могут разделяться на три вида.

1. Учебные предметы с нулевой связью – это математика, физика и химия. Хотя в отношении физики и химии следует отметить, что в старших классах возникают предпосылки для использования возможностей региона, и особенно с развитой химической промышленностью или другим производством.

2. Учебные предметы с непостоянной связью - учебные предметы и курсы образовательной области «Филология», и особенно, родной язык.

3. Учебные предметы с постоянной связью - учебные предметы и курсы образовательных областей «Обществознание», «Естествознание», «Искусство», «Физическая культура», «Технология».

Таким образом, основную функцию реализации регионального компонента в составе федерального выполняют учебные предметы с постоянной связью.

2. Принцип содержательной целостности РКСО. Данный принцип обеспечивает высокую функциональность регионального компонента и предусматривает различный характер относительной самостоятельности региональной составляющей в структуре общего содержания образования в соответствии с разными возрастными возможностями обучающихся в усвоении учебного материала и целями образовательного процесса. В соответствии с принципом должны выделяться следующие варианты включения регионального компонента в содержание обучения на разных уровнях российского образования [7].

Интегративный полипредметный вариант - предполагает диффузное, равномерное распределение регионального содержания по учебным предметам и курсам. Как правило, используется в начальной школе. При таком построении региональный компонент, обладая внешней целостностью, расширяет и углубляет базовые сведения: обобщенные понятия, законы, явления демонстрируются и конкретизируются региональными проявлениями, обеспечивая по возможности движение от общего и абстрактного к частному и конкретному, от выделения на конкретном материале общего («содержательного») способа действия к его применению в региональных условиях.

Тематический полипредметный вариант - предполагает определенную группировку регионального материала по темам внутри учебных предметов и используется в классах первой половины школы II ступени (5-7 кл.). При таком подходе отдельные аспекты регионального компонента приобретают более высокую степень внутренней целостности, но рассматриваются в русле общего научного содержания: учебные темы с региональным содержанием рассредоточены по разным разделам, на их изучение отводятся специальные занятия с дополнительным количеством часов.

Факультативный монопредметный вариант - предполагает относительно самостоятельное объединение регионального содержания в рамках специальных факультативов, которые используются в качестве дополнения к определенным базовым учебным предметам или курсам. Уровень систематизации и обобщения факультативного варианта значительно возрастает, поэтому его использование целесообразно с 8 класса школы II ступени. Оптимальное количество таких факультативов, по всей видимости, не должно превышать 2-3 и в основном относится к таким учебным предметам, как родной язык, литература, история и курсам «Естествознания» (география, биология) или образовательной области «Искусство».

Интегративный монопредметный вариант - ориентирован на комплексное построение курсов в старших классах, в которых все аспекты регионального содержания интегрируются в целостную систему. Такой вариант предусматривает либо систематизацию и обобщение материала учебных предметов внутри определенной образовательной области, либо максимально полное объединение многочисленных и разрозненных сведений о своем крае из всех образовательных областей, как это реализовано, например, в курсах «Московедение» или «Севастополеведение».

3. Принцип территориальной целостности регионального компонента. В целом принцип определяет существенные типовые особенности на той или иной территории, достаточные для ее включения в состав определенного региона, и таким образом обосновывает территориальные границы распространения того или иного регионального компонента. На этой основе появляется возможность определить оптимальный уровень его территориальной целостности для каждой ступени школьного образования, что позволяет преодолеть следующие недостатки:

Во-первых, ограниченность регионального содержания неизбежно приводит к обучению, которое еще П.П.Блонский называл «улицеведением», формирующее учеников «с ограниченным ...горизонтом, мысль которых сильно привязана к своему уголку» [1, с. 352].

Во-вторых, определенную рассогласованность региональных образовательных систем с общими географическими, природными и т.п. особенностями страны.

Если учитывать выделенные выше варианты содержательной целостности регионального компонента, то очевидно целесообразно остановиться и на трех уровнях его территориальной целостности. Опыт построения образовательных систем в регионах России, да и собственно особенности самого регионального компонента, позволяют выделить 1) собственно региональный уровень; 2) административный (областной, республиканский, краевой и т.п.) и 3) зональный (округа РФ).

Региональный уровень ограничен территорией района или города, на которой находится конкретная школа, и предполагает учебный материал, знакомящий учащихся начальных классов с окружающей их местностью (микрорайоном), а также с отдельными наиболее значимыми фактами истории, культуры т.д. Сведения на этом уровне предельно конкретны, а потому максимально эффективно могут выполнять функцию связи знаний (теории) с реальной жизнедеятельностью. В таком качестве региональное содержание легко интегрируется с базовым содержанием федерального компонента, обеспечивая его высокую деятельностьную направленность.

Административный уровень регионального компонента ограничен административными границами той или иной области, края, республики (субъекта Российской Федерации) и предполагает более высокую обобщенность краеведческих представлений: учебный материал не только увеличивается в объеме, но и между всеми конкретными проявлениями обнаруживаются определенные связи и отношения, формирующих у школьников основной школы осознание главных особенностей и своеобразия родного края.

Необходимо отметить, что для школ, находящихся в городах или районах с богатыми историческими или культурными традициями, таких, как например, Москва, Санкт-Петербург или Севастополь, содержание регионального уровня должно сохраняться в виде одной из содержательно-целевых линий в общей системе регионального компонента и на всех ступенях образования.

Зональный уровень регионального компонента охватывает несколько административных территорий (областей, республик, краев и т.п.) по комплексу факторов, в первую очередь по общности географического положения, исторических судеб, близости национального состава населения, его культурных традиций, природных условий и связанного с ним направления развития и характера хозяйственной деятельности. С этих позиций на данном уровне регионального компонента могут быть выделены зоны: Центральная Россия, Север Европейской России, Поволжье, Северный Кавказ, Урал, Сибирь, Дальний Восток [2, с. 19].

Выделение типовых параметров в региональном содержании образования на этих уровнях создает условия для определенной стандартизации РКСО и согласования общих подходов к его реализации в конкретных субъектах Российской Федерации. Особенно это обстоятельство приобретает важное значение для начальной школы. Неуправляемое использование регионального содержания в составе учебных курсов неизбежно приводит к искажениям общих психолого-методических основ обучения и, как следствие, к снижению его качества.

4. Принцип адаптации к экстремальным условиям регионов России.

Завершая характеристику РКСО, необходимо остановиться и на острой проблеме адаптации школьного образования к экстремальным условиям северных регионов России. Многочисленные исследования убедительно показывают, что целая система природно-климатических факторов Севера: резкие колебания атмосферных явлений, полярная ночь, выраженные космические и геомагнитные возмущения, недостаточная насыщенность воздуха кислородом и т.д. - крайне негативно влияют на здоровье и работоспособность северян и особенно детей. В частности, у подавляющего числа детей школьного и дошкольного возраста обнаруживаются ускоренный и незавершенный характер адаптогенеза, приводящего к различным предпатологическим и патологическим состояниям; а также, что является самым удручающим, низкие показатели иммунной активности организма по отношению к детскому населению других регионов России [5, с. 72].

С нашей точки зрения, в показателях здоровья прослеживается четкий экстрарегиональный оттенок, дающий все основания выделять на территории России особую зону Севера, в которой региональный компонент содержания образования наряду с общими задачами становления функциональной грамотности школьника должен решать и задачу формирования способностей выживания в экстремальных условиях. Эффективное решение этой задачи, по всей видимости, возможно при условии, если региональный компонент будет не только входить в состав образовательных областей, но и определять их содержательные и технологические характеристики. При таком подходе возникают предпосылки, фактически требующие

рассматривать содержание образования в зоне Севера как относительно самостоятельный северный вариант региональной модели.

III. Модель РКСО в современном российском образовании.

С выделением Северного варианта содержания образования общая структура модели РКСО приобретает следующий вид.

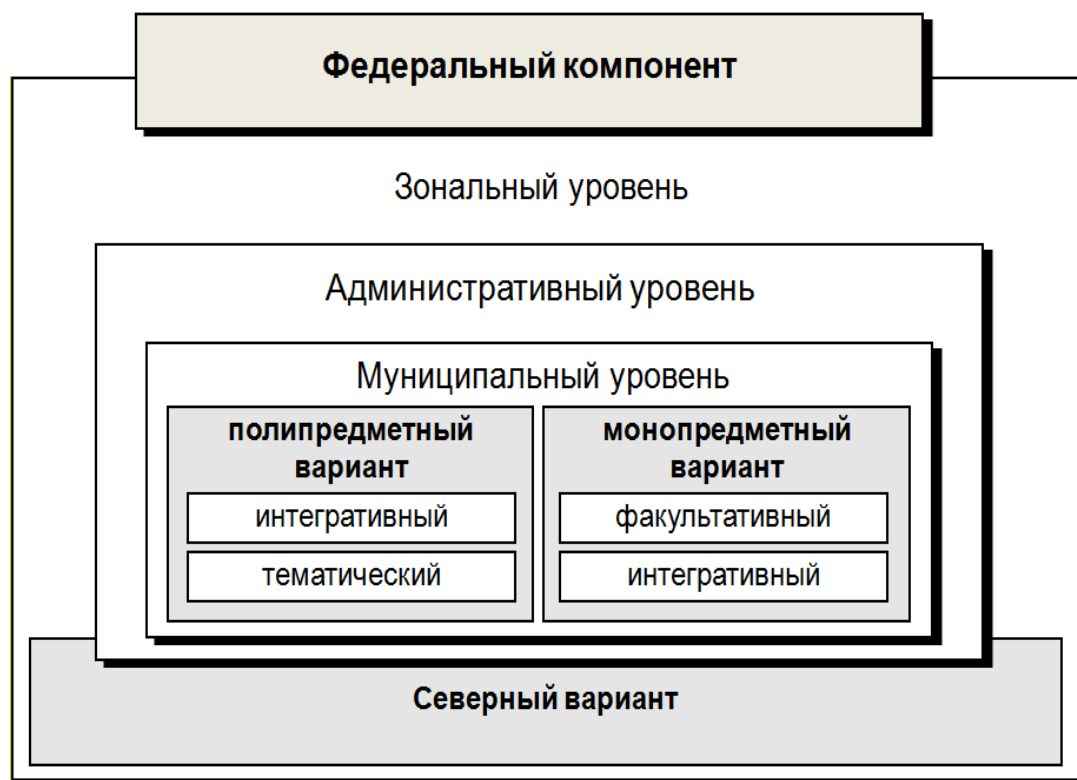


Рисунок. Модель РКСО в современном российском образовании

Как видно, модель РКСО имеет достаточно сложную структуру, но в рамках представленных выше принципов представляет все элементы, которые должны учитываться при реализации РКСО в современном российском образовании [8].

Выводы. Безусловно, представленная статья не может претендовать на полное и всестороннее освещение проблемы обоснования методологических основ РКСО в современном российском образовании. Однако, мы надеемся, что заявленные целеполагание, принципы и модель РКСО позволят определить правильно подходы к дальнейшей модернизации отечественного образования.

Литература:

1. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения [Текст]: В 2 т. / [Сост. и авт. вступ. статьи М.Г. Данильченко, А.А. Никольская]; Под ред. А.В. Петровского; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1979. – 20 см. – (Педагогическая библиотека). Т. 2. – 1979. – 399 с.
2. Даринский, А.В. Региональный компонент содержания образования / А.В. Даринский // Педагогика. – 1996. – №1, – С. 18-20.
3. Министерство образования Российской Федерации. Приказ от 9 марта 2004 года N 1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования (с изменениями на 1 февраля 2012 года)». Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901895864>
4. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования pisa-2000. – М.: Логос, 2004. – 296 с.: ил.
5. Проблемы и перспективы формирования здоровья детей и учащейся молодежи в экстремальных условиях среды обитания: Тез. докл. на науч.-практ. конф. 22-25 апр. 1997 г. – Мурманск, 1997. – 117 с.
6. Содонов, Н.А. Этнокультурные традиции воспитания в современной Алтайской национальной школе: Автореф. дис. на соискание уч. ст. к. п. н. М., 1997. – 26 с.
7. Штец, А.А. Национально-региональный компонент в системе Образовательной программы «Школа 2100» / А.А. Штец // Начальная школа: плюс - минус. – 2000. – № 6. – С. 44-50.
8. Штец, А.А. Национально-региональный компонент в современном российском образовании: региональная модель / А.А. Штец // Наука и образование: Вестник Мурманского отделения Академии педагогических и социальных наук. Мурманск. – 2007. – № 8. – С. 40-49.
9. Штец, А.А. Национально-региональный компонент в современном образовательном пространстве России / А.А. Штец // Реальность этноса. Национально-региональный компонент в образовании: содержание, структура, функции: Материалы Второй международной научно-практической конференции (25-28 апреля 2000 г.). – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2001. – С. 21-24.

УДК 371.8

кандидат педагогических наук, доцент Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрыты теоретические основы проблемы нравственного воспитания младших школьников, определена актуальность формирования нравственности личности. Проблема нравственного воспитания подрастающего поколения, его значение и функции во все времена интересовали человека. Общество всегда волновал вопрос о важной роли нравственного воспитания, формирования и становления личности. Постоянная работа над этим вопросом требует от учителей внимательного изучения, осмысления положений и теорий. Каждая историческая эпоха накладывала свой отпечаток на теорию нравственного воспитания. В связи с этим изучаемая проблема является важной и актуальной и в наше время.

Ключевые слова: нравственность, мораль, воспитание, развитие, формирование.

Annotation. The article reveals the theoretical foundations of the problem of moral education of primary school children, determines the relevance of the formation of personal morality. The problem of moral education of the younger generation, its meaning and functions have always interested people. Society has always been concerned about the important role of moral education, formation and formation of the individual. Continuous work on this issue requires teachers to carefully study, understand the positions and theories. Each historical epoch has left its mark on the theory of moral education. In this regard, the studied problem is important and relevant in our time.

Keywords: morality, morality, education, development, formation.

Введение. Вопрос нравственного становления, воспитания и развития человека волновали общество на протяжении всего времени. Однако именно в наше время, когда все чаще встречается жестокость и насилие, проблема формирования нравственности становится наиболее актуальной. Недочеты и пробелы нравственного воспитания обусловлены возникающими жизненными обстоятельствами. Постоянные социальные и экономические изменения, происходящие в нашем обществе, вынуждают задумываться о будущем России, о ее подрастающем поколении. Проблема нравственного воспитания младших школьников достаточно актуальна и по таким причинам:

1. В первую очередь, современное общество нуждается в подготовке образованных, воспитанных людей, обладающих не только крепкими знаниями, но и важными чертами личности.

2. В современном мире ребенок растет и развивается, его окружает множество различных источников воздействия не только положительного, но и негативного характера, которые постоянно оказывают влияние на несозревший интеллект ребенка.

3. Образование не является гарантом высокого уровня нравственной воспитанности человека, потому что воспитанность – это прежде всего качество человека, которое определяет в поведении человека его отношение к окружающим на основе уважения и доброты к каждому человеку.

4. Освоение нравственных знаний и понятий является важным, так как они не только сообщают младшим школьникам о правилах поведения, принятых в обществе, но и предупреждают об итогах нарушения этих правил.

Изложение основного материала статьи. Важную роль в освоении задач нравственного воспитания младших школьников играют все субъекты социальной жизни. Особенно главенствующая роль принадлежит начальной школе. Ведь именно школа – ключевой элемент поликультурного, общенационального пространства нравственного развития личности граждан Российского государства.

Проблема нравственного воспитания младших школьников является чрезвычайно актуальной, как для педагогов, так и для исследователей, учёных. Этим важным вопросом занимается множество исследователей в своих работах, в которых раскрываются основные понятия нравственного воспитания, методы развития принципов, форм и способов нравственного воспитания.

Изучением вопросов нравственного воспитания занимались такие ученые, как М. Архангельский, Н.М. Болдырева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.Ф. Харламов. Кроме того, данную проблему освещали известные психологи, как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Д. Поляков. В области педагогики – Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, Н.Ф. Талызина и работы других ученых по данному направлению.

Роль начальной школы в системе образования состоит в преемственности ее с иными ступенями образования, в становлении и развитии личности младшего школьника. Одной из функций является развитие интеллектуальных, эмоциональных, коммуникативных способностей учеников к взаимодействию с окружающим миром. Решение важных задач воспитания предусматривает обеспечение формирования своего отношения к окружающим людям, изучение этических, эстетических и нравственных норм.

Проблема нравственности человека берет свое начало еще с Древней Греции. Философ Сократ утверждал, что существуют общие и основные нравственные понятия. Целью воспитания, по мнению Сократа, должно быть не освоение природы вещей, а познание человеком самого себя, формирование нравственности [2, с. 43].

Аристотель был великим философом и ученым Древней Греции. В области нравственного воспитания Аристотель выдвигал в своем учении деятельное начало, придавая главное значение нравственным поступкам и упражнениям. Природные задатки, формирование навыков и интеллект – это по мнению Аристотеля, три фактора нравственного воспитания [3, с. 53].

Таким образом, в Древней Греции нравственному воспитанию отводилось особое место, а идеальным гражданином считали того, кто прекрасен в физическом и моральном отношении. Каждый древнегреческий философ имел свою точку зрения по поводу выбора форм и методов воспитания, многие вопросы были не изучены, цели нравственного воспитания не полностью раскрыты, но в определении самого понятия нравственного воспитания, все они были единого мнения.

Далее, в XVIII веке, вопрос изучения нравов продолжает волновать философов и педагогов.

Я.А. Коменский в своем труде «Наставление нравов» проводил цитату народного изречения: «Кто успевает в науках, но отстает от добрых нравов, тот больше отстает, чем успевает» [5].

Иоганн Гербарт полагал, что нравственность должна быть у человека на первом месте. Он придерживался своей точки зрения о том, что нужно обучать ребенка послушанию, подчинению порядку и законам общества, что важнейшей целью воспитания являются нравственные нормы поведения, выражающиеся в понятии «нравственность» [4].

Г. Песталоцци приводил доводы о том, что нравственное поведение ребенка формируется не посредством нравов, а благодаря формированию у него моральных качеств и нравственных чувств [6].

Проблемой изучения нравственного воспитания занимались также такие русские просветители, как А.Н. Радищев, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, уделявшие пристальное внимание нравственному воспитанию подрастающего поколения, относили его к основным и нужным условиям гармоничного развития личности человека. Большое значение нравственному воспитанию придавал Л.Н. Толстой. Он утверждал, что «из всех наук, которые должен постигнуть человек, главная есть наука о том, как жить, делая как можно меньше злых поступков и как можно больше добрых» [7, с. 293].

«Нравственность» – русское слово, происходит от корня «нрав». Впервые встречается оно в словаре русского языка еще в XVIII веке и стало использоваться в речи вместе со словами «этика» и «мораль» как их синонимы. Таким образом в русском языке образовались новые три слова с почти одинаковым значением.

Известно, что любая историческая эпоха вместе со свойственными ей задачами социального и культурного развития предполагает овладение нравственными канонами и правилами культуры поведения. На протяжении развития всех этапов российского общества исследователи изучали проблему нравственности, морали и духовности. Вспомним, что именно К.Д. Ушинский очень ярко и содержательно описал роль нравственного воспитания в становлении личности человека. В статье «О нравственном элементе в воспитании» он пишет: «Убеждены в том, что нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития, мы также убеждены в том, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, еще более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы знаниями» [3].

В.А. Сухомлинский писал о том, что необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка, учить его «...умению чувствовать человека» [6, с. 129]. Великий педагог считал, что «...незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает» [7, с. 163].

В.И. Даль писал: «Нравственный противоположный телесному, плотскому, духовный, душевный. Нравственный быт человека важнее быта вещественного. Относящийся к одной половине духовного быта, противоположный умственному, но сопоставляющий общее с ним духовное начало, к умственному относится истина и ложь, к нравственному – добро и зло. Добронравный, добродетельный, благонравный, согласный с совестью, с законами правды, с достоинством человека с долгом честного и чистого сердцем гражданина. Это человек нравственный, чистой, безукоризненной нравственности. Всякое самоотвержение есть поступок нравственный, доброй нравственности, доблести».

Со временем значение и сущность нравственности изменилось. У С.И. Ожегова мы читаем: «Нравственность это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [4, с. 483].

Проблема нравственного воспитания личности находит свое отражение в многочисленных трудах А.М. Архангельского, Ю.К. Бабанского, О.С. Богдановой, Л.И. Божович, Н.М. Болдырева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Н.Ф. Талзиной, И.Ф. Харламова и других ученых. В этих работах изучаются основные понятия нравственного воспитания, определяются формы и методы дальнейшего развития принципов, содержания и способов нравственного воспитания.

Школа – основное звено в системе воспитания подрастающей молодежи. На каждом этапе развития младшего школьника функционирует определенное направление воспитания. В обучении младших школьников, считает Ю.К. Бабанский, таким направлением будет нравственное воспитание: младшие школьники овладевают элементарными нормами нравственности, учатся придерживаться их в разнообразных ситуациях. Школьное обучение находится во взаимосвязи с нравственным воспитанием [8, с. 352].

Н.И. Болдырев отмечает, что отличительной чертой нравственного воспитания является то, что его нельзя выделить в определенный воспитательный процесс. Формирование нравственности осуществляется в процессе разнообразной деятельности детей (игровой, учебной), в тех различных отношениях, в которые они вступают в жизненных ситуациях со своими друзьями, родителями и учителями. Однако, нравственное воспитание является сложным процессом, включающим в себя систему способов, форм и приемов педагогического действия [3, с. 102].

Анализируя систему нравственного воспитания, О.С. Богданова выделяет несколько аспектов:

- осуществление воспитательных влияний педагога и учащихся в решении педагогических задач, а внутри классного коллектива – сплоченность действий всех учеников;
- применение приемов формирования учебной деятельности нравственным воспитанием;
- под системой нравственного воспитания подразумевают также взаимосвязь обучаемых в определенное время нравственных качеств детей.

В формировании личности младшего школьника, по мнению Л.И. Божович, важное место занимает вопрос формирования нравственных качеств, составляющих основу их поступков [4, с. 54]. В младшем школьном возрасте ребенок не только узнает сущность нравственных категорий, но и учится применять их в повседневной жизни. Процесс воспитания в школе основывается на принципе единства сознания и деятельности, посредством которого у ребенка формируются и развиваются устойчивые свойства личности.

«Совершенно любая деятельность имеет нравственную окраску, в том числе и учебная», которая, по мнению Л.И. Божович, «обладает большими воспитательными возможностями». Педагог представляет учебную деятельность младшего школьника основной. В этом возрасте учебная деятельность в большей степени влияет на личность младшего школьника, способствует образованию навыков и привычек поведения. В ней развиваются не только интеллектуальные способности, но и морально-нравственная сторона личности [4, с. 56].

Учебная деятельность, являясь в младшем школьном возрасте основной, помогает ребенку освоить знания в определенной последовательности, содействует созданию возможности для овладения учениками

приемами и способами решения различных нравственных задач. Педагогу отводится ведущая роль в воспитании и обучении младших школьников, в подготовке их к будущей взрослой жизни и общественно полезному труду. Учитель – это всегда пример и эталон нравственности и ценностного отношения к труду. Проблема нравственности школьников на современном этапе развития общества особенно актуальна и важна [3, с. 54].

Отличительной чертой нравственного воспитания необходимо считать то, что оно непрерывно и длительно, а плоды его освоения можно увидеть только со временем.

Ведущим признаком нравственного воспитания является его концентрическая структура: воспитательные задачи решаются с самого элементарного уровня и заканчиваются более высоким. Для достижения своих целей педагогом применяются все более сложные виды деятельности. Этот принцип осуществляется с учетом возрастных особенностей учащихся [1, с. 138].

Н.Ф. Талызина выделяет три группы факторов, обуславливающих нравственное формирование и развитие личности школьника: природные, социальные и педагогические. Все эти факторы, взаимодействуя и объединяясь, способствуют формированию опыта нравственного поведения личности [5, с.129].

На нравственное формирование личности оказывает влияние множество социальных условий и биологических факторов, но ведущую роль в этом процессе играют педагогические факторы, как наиболее важные, направленные на выработку определенных видов отношений. Одной из целей нравственного развития младшего школьника является правильная организация деятельности ребенка. В такой деятельности формируются нравственные качества, а формирующиеся отношения влияют на цели и методы деятельности, что влияет на усвоение нравственных норм и ценностей.

Формирование морального сознания ребенка осуществляется через освоение и осознание содержания воздействий, поступающих от родителей и учителей, окружающих людей через изменение этих воздействий в связи с нравственным опытом личности, его взглядами и личностными ориентирами. В сознании ребенка внешнее воздействие приобретает сугубо личное значение, т.е. формируется субъективное отношение к нему. Далее, формируется мотив поведения, принятие решения и нравственный выбор ребенком своих поступков и действий. Цель школьного воспитания и поступки детей могут быть несоответствующими, однако необходимо достигнуть равновесия между требованиями правильного поведения и внутренней готовности к этому.

Важное звено в процессе нравственного воспитания – морально-нравственное просвещение, целью которого является сообщение ребенку теоретических знаний о принципах и нормах поведения, которыми он должен овладеть. Осознание и овладение моральными принципами и нормами напрямую связано с осознанием эталонов нравственного поведения и способствует формированию моральных суждений [4, с. 86].

Следует отметить, что согласно требованиям Федерального Государственного Стандарта, в структуре основной образовательной программы в дополнении к фундаментальному ядру содержания образования, базисному учебному плану, примерным программам по отдельным учебным предметам и другим разделам предусматривается концепция духовно-нравственного воспитания школьников и примерная программа воспитания и социализации обучающихся. В процесс духовно-нравственного развития учеников следует включать все субъекты обучения и социализации детей: семью, социальные институты государства и общества, учреждения дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ.

Решая задачи нравственного воспитания, школа играет ведущую роль в этом процессе. Именно школа - ключевой элемент поликультурного, общенационального непрерывного духовно-нравственного развития личности гражданина России.

В Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников рассматривается система базовых национальных ценностей. Критерием их систематизации, разделения по определенным группам были выбраны источники нравственности и человечности, т.е. такие области общественных отношений, деятельности, сознания, основываясь на которых, человек может противостоять негативным влияниям [2]. Перечень базовых национальных ценностей, который приводится в Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников, является примерным.

При этом нужно отметить, что школьники, получая представление о системе национальных ценностей, должны осознавать и принимать духовно-нравственную культуру нашего общества во всем ее поликультурном богатстве и национальном единстве.

Каждая Целевая программа (подпрограмма) осуществляется по пяти направлениям: урочная деятельность; внеурочная деятельность (культурные практики); внешкольная деятельность (социальные и культурные практики); семейное воспитание; изучение культурологических основ традиционных российских религий [5].

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России предусматривает такие определения:

Духовно-нравственное развитие личности – это осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом.

Духовно-нравственное воспитание личности гражданина России – педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию. Носителями этих ценностей являются многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (христианские, прежде всего в форме русского православия, исламские, иудаистские, буддистские), мировое сообщество [4]. Согласно ФГОС НОО, школу нужно рассматривать как первый и важный социальный институт, который во взаимосвязи с другими субъектами социализации образует определенные условия для духовно-нравственного, интеллектуального, социального, эстетического и личностного развития обучающихся. Обучение является лишь одним из элементов личностного развития [1, с. 28].

Таким образом, если, нравственное воспитание представляет собой специально организованный процесс педагогического воздействия на учащихся в целях формирования у них моральных качеств, то это воздействие должно содействовать формированию у учеников потребностей в различных сферах деятельности и поведения, на развитие и овладение правилами поведения, на формирование практических

умений и навыков и развитие волевой сферы. Данное воздействие будет гармоничным тогда, когда учитель будет знать особенности нравственного воспитания младших школьников.

Выводы. Для современного этапа развития нашего общества характерным является формирования интереса к проблемам национального возрождения России, возрождению традиций нашего народа, его духовного наследия, нравственных основ российской культуры. Одним из решений данной проблемы является совершенствование системы нравственного воспитания. Для этого следует использовать накопленный опыт педагогов прошлого, а также искать новые пути решения воспитательных задач сегодня, изучать недостаточно раскрытые стороны данной проблемы. Недостаточно изученным в трудах философов и педагогов, посвящённых нравственному воспитанию, является вопрос об особенностях воспитания нравственности в разных возрастных группах детей, непосредственно в учебном процессе.

Литература:

1. Аверина Н.Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников. Начальная школа // Начальная школа. - 2011. - № 11. - С. 68-71.
2. Азаров Ю. Педагогическое искусство патриотического воспитания школьников // Дополнительное образование. - 2013. - № 6. - С. 3-7.
3. Бех И.Д. Концептуальные основы формирования у школьника личностных ценностей // Воспитание патриотизма у детей и молодежи в современных социально-экономических условиях. Матер. отчетной научно-практической конференции. – К., 1999. – С. 4-8.
4. Ивашкина Н.А. Патриотическое воспитание в начальной школе [Текст] / Н.А. Ивашкина // Начальная школа. - 2007. - № 7. - С. 29-33
5. Микляева Н.В. Нравственно - патриотическое и духовное воспитание дошкольников. – М.: Сфера, 2013. – 144 с.
6. Чернусова Ф.П. Классные часы, беседы о нравственном и патриотическом воспитании [Текст]: учебн. пособие. - М.: Центр педагогического образования, 2012. - 112 с.

Педагогика

УДК 378

аспирант Юрова Юлия Владимировна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск),

педагог дополнительного образования

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования

«Центр дополнительного образования» (г. Невинномысск);

доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь),

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный

гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ПРОЕКТНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается процесс развития проектно-методической деятельности педагога дополнительного образования детей. Уточняется понятие «проектно-методическая деятельность, ее составляющие, стандартные и нестандартные формы и методы проектно-методической деятельности. Приведены результаты продолжающейся опытно-экспериментальной работы проводимой на базе МБУ ДО ЦДО Ипатовского района с 2017 года, направленной на развитие проектно-методической деятельности педагогов.

Ключевые слова: проектно-методическая деятельность, этапы проектно-методической деятельности, стандартные и нестандартные формы проектно-методической деятельности, дополнительное образование.

Annotation. The article considers the process of development of project-methodical activity of a teacher of additional education of children. The concept of "project-methodical activity, its components, standard and non-standard forms and methods of project-methodical activity is clarified. The results of ongoing pilot work carried out on the basis of MBOU DOD CDOD Ipatovsky district since 2017, aimed at the development of design and methodological activities of teachers.

Keywords: project-methodical activity, stages of project-methodical activity, standard and non-standard forms of project-methodical activity, additional education.

Введение. На современном этапе технологического роста форм и методов образовательной деятельности, педагоги стремятся своевременно опередить уровень потребности учащихся и родителей в современных подходах к организации комфортных и легкодоступных условий воспитательно-образовательной среды учреждения дополнительного образования детей. Для того, чтобы соответствовать новым требованиям педагогу необходимо постоянно совершенствовать проектно-методическую деятельность, а именно повышать педагогическое мастерство, профессиональную компетентность, уровень личного развития и творческого потенциала.

Проектно-методическая деятельность – это блок деятельности, позволяющий успешно создать модель развития педагога, которая включает собственный опыт педагогической деятельности, анализ, оценку перспектив использования такой деятельности. В свою очередь проектная деятельность включает: анализ проблем; постановку целей; выбор средств их достижения; поиск и обработку информации, ее анализ и синтез; оценку полученных результатов и выводов в педагогической деятельности. Методическая деятельность – это комплекс мероприятий для получения, систематизации и распространения методических знаний.

Таким образом, объединяя эти два больших понятия, можно получить необходимую платформу для успешной деятельности в педагогической практике. Проектная деятельность основана на перспективах решения конкретных педагогических проблем. В содержании такой деятельности отражаются идеи, цели и

планы, с обоснованными предлагаемыми и осуществляемыми формами и методами, которые ведут к реализации проекта. В свою очередь, методическая деятельность направлена на обслуживание проектной деятельности. Она включает аналитику, исследования, соблюдение нормативных основ [2].

Изложение основного материала статьи. В своей практической деятельности мы убедились, что проектно-методическая деятельность включает в себя три взаимозависимых и взаимодополняемых этапа: планирование деятельности; организация деятельности; координация работы педагога дополнительного образования.

На первом этапе планирования деятельности необходимо определить, какая из двух траекторий развития оптимальна: перспективная или оперативная [1].

Перспективное, или долгосрочное, планирование включает в себя комплекс проектно-методических разработок, состоящих из планов на год и более, которые включают в себя дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, планы воспитательной работы и другое. Оперативные, или краткосрочные, планы необходимы на разных этапах реализации перспективных, в них входят мероприятия по подготовке к конференциям, конкурсам, семинарам, слетам, занятиям.

Так в перспективном планировании педагога дополнительного образования естественнонаучной направленности был сделан упор на выбор группы среди дошкольных образовательных учреждений, которая сможет в полной мере освоить дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу «Маленький эколог», рассчитанную на три года обучения. В 2019-2020 учебном году в экспериментальной группе МБДОУ ДС № 5 «Ручеек» была продолжена работа по формированию экологических знаний посредством проектно-исследовательской деятельности учащихся [3].

Оперативное планирование, как неотъемлемая часть перспективного планирования, находится в процессе постоянного развития, корректировки и усовершенствования. По нашему мнению, именно оперативное планирование способствует развитию профессиональной компетентности и личностному росту педагога дополнительного образования.

Во втором этапе проектно-методической деятельности важна организация работы в направлении: «посредством чего работать». И сегодня особенно важна работа с информацией как один из аспектов в проектно-методической деятельности педагога, требующий постоянного развития и совершенствования [3].

Что касается объема, то предоставляемые информационные данные должны быть полными и достаточными, для эффективного управления процессом проектно-методической деятельности. Специализированная литература и опыт педагогов в системе дополнительного образования помогут в выборе методов и методик для качественной реализации педагогической деятельности.

Третий этап – координация работы педагога, которая заключается в целесообразном соотношении проектной и методической деятельности. На данном этапе важно найти баланс первых двух этапов – какие цели ставились, и что получилось в итоге проектно-методической деятельности. Необходимо учитывать тот факт, что проектно-методическая деятельность непрерывна, и решение одних задач, ставит сразу же новые, более современные.

Проектно-методическая деятельность, включающая взаимосвязанные между собой меры, действия и мероприятия, ведет и к более отдаленному результату – развитию личности учащегося [5]. Так, например, в детском объединении «Ландшафтный дизайн», где обучаются старшеклассники, ведется непрерывная профориентационная работа. Учащиеся в возрасте 13-17 лет осваивают дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, в основу которых положена проектно-исследовательская деятельность, ориентирует учащихся на будущую профессиональную деятельность и помогает в выборе специальности и вуза. В нашей практике есть подтвержденные примеры эффективности такого обучения, например, по итогам краевого слета Ученических производственных бригад Ставропольского края в 2019 году, одна из учащихся объединения «Ландшафтный дизайн» стала победителем в номинации «Ландшафтный дизайнер», и была приглашена для дальнейшего обучения в высшее учебное заведение края. На сегодняшний день она студентка первого курса факультета экологии и ландшафтной архитектуры.

Важное значение в развитии и совершенствовании проектно-методической деятельности имеет обмен опытом, причем наблюдается интересная тенденция с развитием технического и интерактивного пространства более опытные педагоги с большим стажем работы все чаще стали использовать в своей деятельности опыт молодых (технически продвинутых) специалистов.

Формы и методы развития и реализации проектно-методической деятельности условно можно разделить на стандартные включающие: методические объединения; педагогические советы; семинары – практикумы; школу передового опыта; групповое наставничество; методические выставки, бюллетени, стенгазеты; мастер – классы; тематические выставки; круглые столы; читательские и зрительские конференции и т.д. и современные нестандартные: деловые игры; смотры – конкурсы; музыкальная гостиная; эстафета педагогического мастерства; мозговая атака; педагогический бой; брифинги; педагогическое проектирование и т.д.

Используя как базу результаты экспериментального исследования, проведенного в 2017-2019 годах, и направленного на изучение процесса развития проектно-методической деятельности педагога через разработку и реализацию эко-квестов на базе детского объединения «Маленький эколог» в МБУ ДО ЦДО Ипатовского района мы продолжили экспериментальную работу на базе МБУ ДО ЦДО Ипатовского района.

Мы ставили задачей изучить какие стандартные или нестандартные формы и методы проектно-методической деятельности используют педагоги в своей деятельности и учитывали стаж и возраст респондентов. Всего в опросе принимало участие 44 педагога.

На рисунке 1 наглядно видно, что современные нестандартные формы и методы проектно-методической деятельности используются чаще.

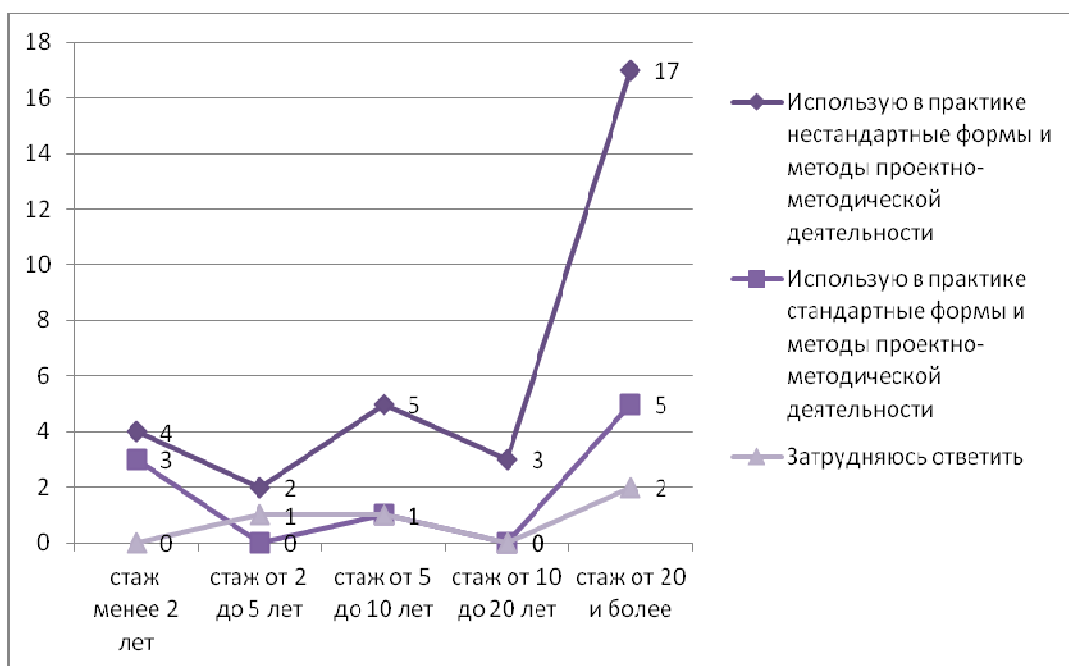


Рисунок 1. Использование форм и методов проектно-методической деятельности в педагогическом коллективе МБУ ДО ЦДО Ипатовского района (основание -стаж работы)

На рисунке 2 представлен тот же показатель, что на рисунке 1 только в основу положен возраст.

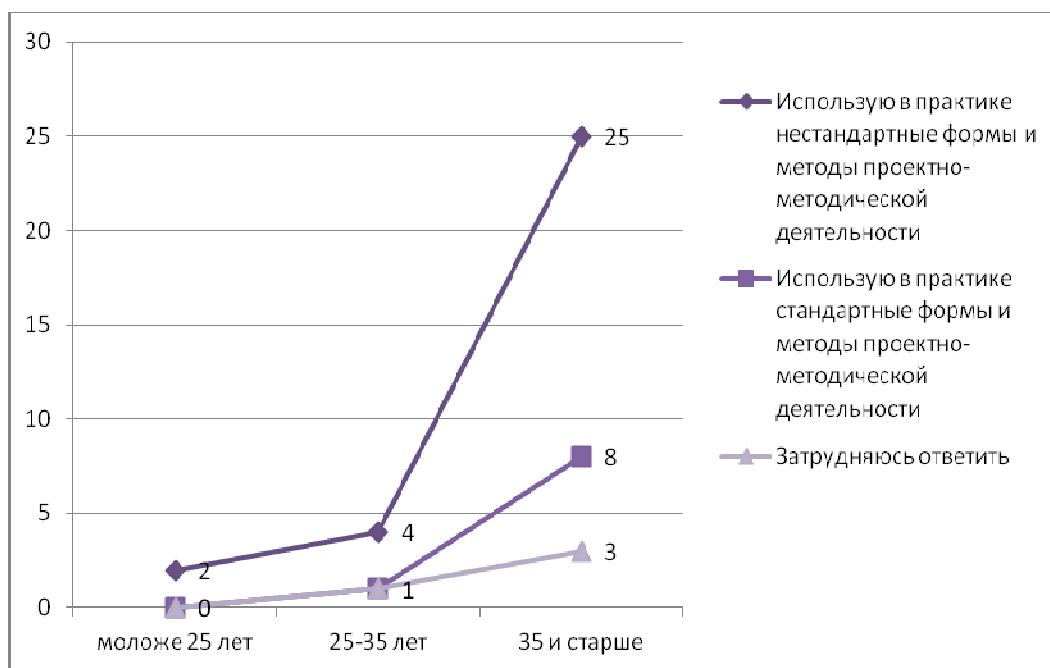


Рисунок 2. Использование проектно-методической деятельности в педагогическом коллективе МБУ ДО ЦДО Ипатовского района (основание - возраст)

Таким образом, 70,5 % (31 человек) педагогического коллектива МБУ ДО ЦДО Ипатовского района использует в педагогической практике современные формы и методы проектно-методической деятельности, 20,5 % (9 человек) – опираются на передовой опыт поколений и устоявшейся проектно-методической платформой. 9% (4 человека) педагогического коллектива не имеют четкого представления, какими формами и методами они пользуются при построении своей проектно-методической деятельности.

Выводы. Развитие проектно-методической деятельности в дополнительном образовании возможно путем совершенствования педагогического опыта, способствующего расширению педагогической базы. Такая база – платформа для начинающих педагогов и фундамент опытных педагогических кадров.

Литература:

1. Михалева, Л.П., Яковлева, Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 144 с.
2. Нестерова, И.А. Методическая деятельность педагога [Электронный ресурс] // Образовательная энциклопедия - Режим доступа: <http://odiplom.ru/lab/metodicheskaya-deyatelnost-pedagoga.html> - (Дата обращения: 01.04.2020)

3. Официальный сайт МБУ ДО Центра дополнительного образования Ипатовского района Ставропольского края [Электронный ресурс] – <http://www.ip-cdod.ru>
4. Педагогика: семья – школа – вуз – общество (инновации и технологии) [Текст]: монография / [В.П. Андронов, А.М. Афлетонова, М.В. Гулакова и др.]; под общей ред. проф. И.А. Винтина; (Отв. ред. проф. О.И. Кириков) – Книги 45 - 46. Воронеж: ВГПУ; М.: Наука: информ, 2018. – С. 208-224.
5. Юрова, Ю.В., Филимонюк, Л.А. Проектно-методическая деятельность педагога дополнительного образования. [Текст] / Мир науки, культуры, образования № 4 (77) – 2019, – С. 88-91.
6. Юрова, Ю.В., Филимонюк, Л.А. Экологическое воспитание дошкольников в системе дополнительного образования детей. / Проблемы современного педагогического образования. 2018. – Вып. 59. – Ч. 1. – С. 429-432.

Педагогика

УДК 378.2

студентка 4 курса Юсипова Гульназ Хамзиевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности нарушения лексико-семантической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Отражены результаты экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности лексико-семантической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и нормой речевого развития. По результатам исследования сделаны выводы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, лексико-семантическая сторона речи.

Annotation. This article discusses the features of violation of the lexical and semantic side of speech in older preschoolers with General speech underdevelopment. The results of an experimental study to identify the level of formation of the lexical and semantic side of speech in older preschoolers with General underdevelopment of speech level III and the norm of speech development are reflected. According to the results of the study, conclusions are made.

Keywords: General speech underdevelopment, senior preschool children, lexical and semantic side of speech.

Введение. В настоящее время одной из актуальных проблем в логопедии является вопрос о формировании лексико-семантической стороны речи у старших дошкольников. Ведь одним из главных компетенций в данном возрасте является умение строить коммуникацию. Это определяет значимость лексико-семантической стороны речи для развития познавательной деятельности и дальнейшего обучения в школе. Чтобы общаться, ребенок должен владеть достаточным словарным запасом, сформированностью операций семантического анализа, синтеза, дифференциации и возможностью спонтанно осуществлять их выбор и использовать в речевой деятельности.

Одним из распространенных речевых нарушений в последнее время является общее недоразвитие речи. В структуре общего недоразвития речи прослеживается недостаточное развитие или несформированность лексико-семантической стороны речи, что приводит к неправильному употреблению слов в определенной ситуации общения и их форм согласно их значению.

Изучением особенностей лексико-семантической стороны речи у дошкольников с ОНР занимались такие ученые, как Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. Анализ их трудов подчеркивает, что ребёнок с нарушением речи даже в старшем дошкольном возрасте использует, как правило, только наиболее широко распространенные в обиходно-разговорной речи лексические единицы [1, 2, 5].

Нарушения лексического строя речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отражены в исследованиях Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой. Анализируя результаты исследования лексической стороны речи, авторы отмечали существенные отклонения от возрастных нормативов, ограниченность словарного запаса, своеобразие его использования, неточное употребление слов, трудности актуализации словаря, резкое расхождение активного и пассивного словаря [3, 4].

В настоящее время наблюдается тенденция к росту количества дошкольников с общим недоразвитием речи. Поэтому возникает острая необходимость диагностики данного нарушения, результаты которой позволят грамотно выстроить коррекционную работу по преодолению данного нарушения.

Изложение основного материала статьи. Учитывая актуальность данного вопроса было проведено исследование, цель которого состояла в изучении состояния лексико-семантической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и нормой речевого развития.

Экспериментальное исследование было проведено на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Нижнего Новгорода. Всего в эксперименте приняли участие 34 дошкольника в возрасте 6-7 лет, 17 из них имеющие общее недоразвитие речи III уровня по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) (экспериментальная группа) и 17 детей с нормой речевого развития (контрольная группа).

Для проведения исследования особенностей лексико-семантической стороны речи у детей экспериментальной и контрольной групп нами были проанализированы диагностические методики обследования речи следующих авторов: И.А. Смирновой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой. На основе диагностических материалов была составлена модифицированная методика обследования лексико-семантической стороны речи у старших дошкольников. Исследование состояло из двух разделов.

Первый раздел был направлен на исследование понимания и употребления слов номинативного лексического значения и включал 3 экспериментальных задания, направленных на исследование:

1. Состояния номинативного словаря.
2. Состояния предикативного словаря.
3. Состояния атрибутивного словаря.

Второй раздел заключался в исследовании лексической системности и структуры значения слова. Использовались следующие диагностические задания:

1. Исследование обобщающих понятий.
2. Исследование синонимии.
3. Исследование антонимии.
4. Исследование способности классифицировать предметы (по картинкам).
5. Исследование способности группировать слова.
6. Добавление одного общего слова к двум словам.
7. Дополнение предложения словом.

Оценка заданий производилась по следующим критериям: 2 б. - правильное выполнение, 1 балл – затрудняется, поиск, с подсказкой, 0 баллов – отказ/далёкая словесная замена (1 раздел); 1 б. – правильный ответ, 0 б. – неверный ответ/не выполняет (2 раздел).

Полученные в процессе экспериментального исследования результаты были подвергнуты количественному и качественному анализу, что позволило составить общую картину о сформированности лексико-семантической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Анализ результатов диагностического задания №1 первого раздела, направленного на исследование номинативного словаря дошкольников по темам: игрушки, одежда, обувь, мебель, посуда, овощи, фрукты, транспорт, животные, показал, что средний показатель по данному заданию в контрольной группе составил 91%, в экспериментальной – 75%. Наибольшие трудности у детей экспериментальной группы вызвало название слов по лексической теме «Транспорт» (67%). Выяснилось, что многие дошкольники в экспериментальной группе не знают, как называются различные виды транспорта, путают их. Наименьшее количество затруднений возникло при назывании слов по лексическим темам «Фрукты» и «Животные», в первом случае дети набрали 82%, во втором – 87%. Если говорить о результатах контрольной группы, то дошкольники с нормой речевого развития на 100% справились с названием слов по темам «Игрушки», «Фрукты», «Животные». Они не испытывали затруднений, отвечали быстро и легко. Наиболее же трудным из всех тем была категория «Обувь», средний показатель в котором – 76%.

По результатам обследования одним из самых сложных слов в категории «Овощи» для детей экспериментальной группы выступило слово «баклажан». В ответах дошкольников прослеживается закономерность замены данного слова другим, входящим в одно родовое понятие: «баклажан» заменялся на - «кабачок» (35%), «тыква» (6%), «свекла» (6%). Вторым по сложности явилось слово «свекла». Встречались следующие замены: «репа» (12%), «редиска» (24%), «луковица» (5%).

Обобщая данные, можно проследить, что в ответах детей наблюдались замены на обобщающее слово («виноград - ягода, «попугай - птица», «грузовик - машина», «босоножки - обувь»), замена на частное понятие («грузовик - мусоровоз»), замены на слова, входящие в одно родовое понятие («апельсин - абрикос», «самолет - вертолет», «поезд - троллейбус», «корабль - пароход»), замены по внешней схожести («юбка - платье», «рубашка - пиджак»), по функционалу («кресло - сиденье»), использование словосочетаний («диван - чтобы полежать»).

Анализ результатов обследования показал, что одной из наиболее частых ошибок, которое допускали дошкольники из экспериментальной группы, было нарушение дифференциации значений слов, входящих в одно родовое понятие.

Диагностическое задание №2 первого раздела было направлено на исследование состояния активного предикативного словаря и проверялось по темам «Глаголы движения, состояния» (Задание 1), «Кто что делает? (профессии)» (Задание 2), «Кто как голос подает?» (Задание 3), «Словарь семантически близких глаголов» (Задание 4). В ходе анализа данного задания было обнаружено, что большое количество ошибок у старших дошкольников с ОНР III уровня возникло при выполнении заданий 3 (18%) и 4 (24%), связанных с называнием глаголов, обозначающих голосоподачу животных и птиц, и семантически близких глаголов. Дети контрольной группы также плохо справились с заданием, набрали 44% и 68% соответственно, однако дошкольники с нормой речевого развития допускали ошибки в основном лишь в сложных словах, остальные ошибки были единичны. Разбор словаря глаголов по теме «Кто как голос подает» показал, что задание оказалось очень трудным для детей обеих групп - высшего балла не набрал ни один ребенок ни из контрольной, ни из экспериментальной группы. Дети с нарушением речевого развития помимо допущенных ошибок в сложных словах, имели и ряд других - они не знали и не отвечали, либо упрощали и говорили неправильно. При назывании семантически близких глаголов выяснилось, что многие дошкольники с ОНР III уровня во всех трех случаях («девочка - шьет», «бабушка - вяжет», «девочка - вышивает») использовали одно понятие – «шьет», а в серии («мама - варит», «бабушка - жарит», «тетя - печет») употребляли глагол «готовит».

При исследовании словаря глаголов движения и состояния показатели у контрольной группы равны 94%, экспериментальной – 62%. Важно подчеркнуть, что в первом задании практически все дошкольники экспериментальной группы испытывали трудности при назывании глаголов, обозначающих эмоциональное состояние («ребенок - смеется», «мальчик - злится»). Дошкольники вместо слов, обозначающих действие, употребляли слова другой части речи – прилагательные: «смеется - веселый» (46%), «злится - злой» (18%). Со вторым заданием дети экспериментальной группы справились на 65%, контрольная – на 98%.

Исследование активного предикативного словаря выявило, что дошкольники с ОНР III уровня не знают значения слов, поэтому используют иные глаголы, смешивают понятия.

Диагностическое задание №3 первого раздела было направлено на исследование состояния активного атрибутивного словаря. Анализ данных по которому позволил заключить, что наиболее сложными для детей обеих групп оказались притяжательные прилагательные - дошкольники с нормой речевого развития набрали 71%, дошкольники с ОНР 3 уровня – 40%. При исследовании состояния качественных и относительных прилагательных дошкольники контрольной группы показали высокие результаты (98% и 96% соответственно). К сожалению, у детей из экспериментальной группы результаты ниже, чем у нормы.

Правильно подобрали качественные прилагательные 72% детей, относительные прилагательные – 67%. Данные исследования свидетельствуют о том, что при употреблении прилагательных дети не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов.

Таким образом, обобщая результаты первого раздела можно выделить следующие уровни успешности: в экспериментальной группе средний уровень у 65% детей, низкий у 35%; в контрольной группе высокий уровень показали 82% детей и средний у 18%.

Анализ результатов по диагностическому заданию №1 во втором разделе, включающее в себя обобщение слов по тематическим группам «Собаки», «Столы», «Посуда», «Куклы», «Одежда», «Машины», показал, что дети обеих групп на 100% справились с обобщением слов по теме «Одежда». Наибольшие же затруднения для детей с ОНР III уровня вызвало обобщение слов по теме «Столы» (29%), в котором 41% детей подобрали обобщающее слово «Мебель», 24% - «Кухня», 6% - «Кухонные приборы». Вторым по успешности выполнения является подбор обобщающего слова «Машины» (76%), для которого дошкольники с ОНР подбирали следующие слова: «Транспорт» (12% детей), наблюдалась обобщение неодушевленных предметов одушевленным словом - «строители» (6%), «рабочие» (6%). Дети из контрольной группы практически безошибочно подбирали обобщающие слова.

Диагностические задания №2 и №3 второго раздела были направлены на исследование синонимии и антонимии. Сравнивая итоги исследования синонимии и антонимии, мы заключили, что дошкольникам и контрольной, и экспериментальной групп легче далось задание на подбор антонимов. Тем не менее, дошкольники с нормой речевого развития все же справились лучше с заданиями. Если учитывать, что дошкольники с ОНР III уровня с заданием на подбор антонимов справились лучше, чем на подбор синонимов, показатели все равно низкие по сравнению с результатами контрольной группы.

Задание на подбор синонимов оказалось одним из трудных для детей обеих групп (средний показатель контрольной группы – 43%, экспериментальной – 25%). Самый высокий результат в экспериментальной группе составил 55%, который показали 18% детей, самый низкий (0%) у 6% детей. В контрольной группе максимальный показатель - 67%, минимальный – 33%. Представим наиболее частотные типы ошибок: дети подбирали родственные слова («боец - боевой»), множественное число слов («боец - бойцы»), стилистически сниженное слово («боец - слабак»), слова другой части речи («боец - воюет», «торопиться - быстро»), семантически далекие слова («огромный – громкий», «радостный - вкусный»), семантически близкие слова («огромный - высокий», «радостный – добрый»). Отметим, что наиболее распространенными ответами детей в обеих группах при подборе синонима к существительным являлись эхолалии с частицей НЕ – «не врач», «не здание», «не боец». В ходе выполнения данного задания отмечались затруднения: дети долго обдумывали ответ; часто дети не предлагали какие-либо варианты, так как не знали правильного ответа.

В ходе исследования умения подбора антонимов установлено, что дети из экспериментальной группы набрали 77%, из контрольной – 49%. В полной мере с данным заданием не смог справиться ни один дошкольник как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Наибольшие трудности для дошкольников с ОНР 3 уровня представили слова «печаль», «брат», к которым слово с противоположным значением не нашел ни один ребенок, соответственно их показатель – 0%. Одним из сложных также для дошкольников обеих групп было слово «друг», что объясняется низкими показателями: в экспериментальной группе лишь 6% детей подобрали верно антоним, а в контрольной – 12%. Наименьшие трудности для дошкольников с ОНР III уровня оказали подбор противоположных слов к наречиям («высоко», «медленно») и прилагательному «легкий». На каждый из перечисленных слов правильно ответили 88% детей. У остальных встречались ошибки следующего типа: эхолалии с частицей не и семантически близкие слова другой части речи.

Анализ результатов диагностического задания №4 второго раздела, направленного на исследование способности классифицировать предметы по картинкам, позволил констатировать, что классификация у детей сильных трудностей не вызвала: дети из контрольной группы справились с заданием на 100%, дети из экспериментальной группы на 90%. При классификации наблюдаются сложности в объяснении принципа своего выбора, нелогичности интерпретации. С классификацией далеких предметов справились 91% дошкольников, близких – 88%. Дети в контрольной группе справились с заданием на 100%, для них задание было легким, не вызвало затруднений и сомнений при выполнении.

Результаты исследования диагностического задания №5 второго раздела по выявлению умения группировать слова показали, что дошкольники контрольной группы справились на 81%, экспериментальной группы – на 52%. Дошкольники обеих групп наибольшие трудности испытывали при группировке семантически близких прилагательных. Средний показатель у детей с ОНР III уровня составляет 22%, у детей с нормой речевого развития – 73%. Ошибки вызвали противопоставления высота – величина, длина-размер, вес-длина, форма-величина.

Наиболее же легким для дошкольников была группировка существительных (как семантически далеких, так и близких), данная категория им была более понятна. Дошкольники из экспериментальной группы справились с заданием на 75%, дошкольники из контрольной группы – на 94%.

Интересным является тот факт, что дети как из экспериментальной, так и из контрольной группы при выборе лишнего слова из глаголов допустили больше ошибок при назывании слова из семантически далеких слов, чем из семантически близких. Дошкольники с ОНР III уровня при выборе слов из группы семантически далеких глаголов набрали 44%, а при выборе слов из группы семантически близких глаголов – 59%. Дошкольники без речевых нарушений так же в первом случае набрали меньше баллов - 74%, во втором случае – 88%.

Анализ данных показал, что дошкольники с ОНР III уровня затрудняются даже при группировке семантически далеких слов. Дошкольники из экспериментальной группы не всегда осознают сходство или различие определенных элементов, и в итоге неправильно объединяют лексемы в тематические группы.

Анализ результатов диагностического задания №6, направленного на исследование способности добавлять одно общее слово к двум словам, свидетельствует, что данное задание также оказалось сложным для дошкольников обеих групп. Средний показатель детей с нормой речевого развития - 64%, с ОНР III уровня – 33%. Фиксировались следующие варианты ошибок: подбор слов, семантически не соответствующих слову-стимулу, не соответствующий вопросу, подходящих только к одному слову из пары, называли два слова; часто встречались ситуативные ответы.

Итоги анализа диагностического задания №7, направленного на исследование возможности дополнить предложение словом, позволили выявить, что дошкольники с ОНР III уровня справились с заданием на 58%, дошкольники с нормативным речевым развитием – на 78%. Дошкольники экспериментальной группы демонстрировали затруднения и совершили множество ошибок, дополняя предложения словом. Так, при дополнении предложения старшие дошкольники допускали логические ошибки. Приведем примеры ответов детей: «Лимон желтый, а помидор ... круглый», «Кофта шерстяная, а шуба ... мягкая», «Фрукты моют, а белье ... висит», «Фрукты моют, а белье ... в стирку». Фиксировались ошибки, допускаемые детьми при подборе антонимов к словам, а именно «Лимон кислый, а мед ... не кислый».

Таким образом, подводя итог по второму разделу необходимо отметить, что у детей наблюдаются следующие уровни: в экспериментальной группе 29% детей имеют средний уровень, 71% - низкий; в контрольной группе высокий уровень у 35% детей, средний – у 65%.

Выводы. Данные, полученные в ходе экспериментального исследования, позволяют сделать вывод о том, что лексико-семантическая сторона речи у старших дошкольников с ОНР III уровня имеет качественное своеобразие и отстает по всем показателям от нормально развивающихся сверстников. Сравнительный анализ позволяет говорить о том, что объем активного словаря у детей с нормой речевого развития превышает имеющийся объем активного словаря у детей с ОНР III уровня. Для дошкольников с ОНР III уровня характерна вариативность лексических замен, а процесс поиска нужного слова идет очень медленно, несформированность семантических полей и недостаточное умение сравнивать слова по их значению. Большие трудности вызывает классификация предметов.

Таким образом, выяснилось, что лексико-семантическая сторона речи у старших дошкольников с ОНР III уровня имеет следующие специфические особенности: бедность, ограниченность словарного запаса, несформированность семантических полей, многочисленные вербальные парафазии, трудность актуализации словаря, замены и неточное употреблением слов, длительный, недостаточно автоматизированный процесс поиска слов, многочисленные ошибки при употреблении синонимов и антонимов.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7 No 1. URL: <https://vestnik.mininunier.ru/jour/article/view/931>
2. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2014. - 320 с.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 224 с.
4. Свиридова Д.В., Медведева Е.Ю. Экспериментальное исследование лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – С. 146-149.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. - М.: Айрис-пресс, 2008. - 224 с.

Педагогика

УДК 37:796.5(045)

доктор педагогических наук, профессор Якупчев Михаил Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

магистрант 2 курса Зайкина Мария Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ АРГУМЕНТАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования одного из востребованных умений универсального назначения – аргументации собственного мнения обучающихся в процессе предметной подготовки. В качестве средства реализации обозначенного процесса авторами предлагается к использованию разработанная и апробированная технология, состоящая из совокупности объективно определенных компонентов – мотивационного, проектировочного, исполнительского и оценочного.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, процесс обучения, педагогические технологии, технология формирования у обучающихся умения аргументации в процессе предметной подготовки.

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of one of the demanded skills of universal purpose – the argumentation of students' own opinions in the process of subject preparation. As a means of implementing the indicated process, the authors propose to use the developed and tested technology, consisting of a combination of objectively defined components – motivational, design, performing and evaluative.

Keywords: comprehensive school, the learning process, pedagogical technologies, the technology of formation of students' argumentation skills in the process of subject preparation.

Введение. Для современной общеобразовательной школы формирование у обучающихся умений универсального назначения является одной из актуальных проблем. Именно они позволяют успешно реализовать потенциальные возможности личности в аспекте самообразования и саморазвития, что отражается в установке быть способным учиться самому. Ее преодоление следует связывать с усвоением разных способов действия, среди которых особое положение занимают действия познавательные, востребованным выразителем которых, несомненно, является аргументация. Аргументированный дискурс в теоретическом плане отражен в разных исследованиях, но наиболее обобщенно и концентрированно представлен в работах Д.В. Зайцева [1], С.В. Калашниковой [3]. Однако место и функциональные особенности адаптации аргументации в ситуациях учебного взаимодействия явно требуют более четкого описания и определения. Подчеркнем, что обучение аргументации в процессе предметной подготовки

является непростым дидактическим актом, который помимо усвоения соответствующего материала и коммуникативных способов действия требует еще развития ситуативного и творческого мышления, умения высказывать свою точку зрения четко и понятно для окружающих. Чтобы сформулировать аргументированное высказывание обучающимся нужно приложить немало усилий. Причины этого кроются в ограниченных временных возможностях обучения, в личностных особенностях обучающихся, недостаточной сформированности у них умения аргументации, а также в слабом интересе и недостаточности знаний по предмету. Для того чтобы обучающиеся могли бы преодолевать возникающие в данном случае барьеры, учитель должен суметь не только правильно мотивировать их к изучению предметного содержания, но и создать условия для выполнения определенных заданий в аргументационном ключе. Для этого и предназначены педагогические технологии, среди которых не является исключением технология формирования умения аргументации [2]. Учитывая сказанное, цель предлагаемой статьи заключается в характеристике разработанной технологии целенаправленного формирования умения аргументации у обучающихся – восьмиклассников общеобразовательной школы на основе использования предметного – биологического материала для улучшения качества их подготовки в направлении достижения предметных, метапредметных и личностных результатов.

Изложение основного материала статьи. Для полноценной характеристики разработанной и апробированной технологии формирования умения аргументации у обучающихся – восьмиклассников на основе использования биологического материала вначале следует определиться с сущностью основополагающего понятия «технология». В качестве наиболее приемлемого для нас является определение, сформулированное М.В. Клариным: педагогическая технология – это системная совокупность и порядок функционирования личностных, инструментальных и методологических средств, используемых в совместной деятельности обучающихся и обучающихся для достижения определенных целей [4]. Исходя из сказанного можно утверждать, что действенность технологии как педагогической процедуры основывается на признаке, который можно характеризовать суждениями «технологичность обучения» или «готовность выполнять желаемые преобразования в процессе обучения». Это обуславливает в целостной технологической процедуре отражение базовых видов деятельности обучающихся общеобразовательной школы. Таковыми, как известно, являются их побуждение к изучению предметного материала, привлечение к его анализу, выполнению действий по усвоению и оценке знаний, способов действия с применением соответствующих дидактических средств. Поэтому в обобщенной картине названные виды деятельности для их отражения в разработанной нами технологии лучше представляются в четырех ее компонентах – мотивационном, проектировочном, исполнительском и оценочном.

Мотивационный компонент. Он касается создания на уроках определенных ситуаций для понимания обучающимися смысла изучения сущности аргументации как универсального учебного действия и его применения для лучшего выражения изучаемого предметного – биологического материала. Обучающимся необходимо пояснить, что аргументация в большинстве случаев представляется как метод убеждения, предназначенный для разумного обоснования какого-либо утверждения при помощи других утверждений. Она указывает на процесс целенаправленного общения при построении субъект-субъектных отношений, или отношений между в системах «обучающий – обучающийся», «обучающийся – обучающийся». Поэтому аргументация всегда диалогична и тем самым шире логического доказательства, которое по существу безлично и является монологическим по своей сущности. Аргументация также объединяет в себе «технику мышления» – собственно логику и «технику убеждения» – искусство воздействия на мышление, чувство и волю человека. В обыденном познании аргументация понимается как способ убеждения человека в истинности или правильности мыслей, положения дел или действий [2]. Наша практика показала, что действенным способом формирования мотивации может служить приведение примеров с использованием точных формулировок тезисов, отдельных аргументов и аргументационных цепочек для лучшего раскрытия сущности биологических процессов и механизмов. Важно было отмечать, что биология имеет достаточный аргументационный потенциал для доказательства объективного существования и функционирования живых систем разного уровня организации. На данном этапе особое внимание следует обращать и на то, что выполнение аргументационной деятельности любым человеком, включая и обучающихся облегчается при ознакомлении, а затем и использовании несложных приемов. Таковыми являются грамотное формулирование тезиса как кратко сформулированной основной мысли человека в одном предложении, доказательства тезиса как способа логически обоснованной истинности утверждения с помощью одной или нескольких аргументов или неопровержимых доводов, составление аргументированного ответа в отношении задаваемого вопроса, определение и комментирование аргументационных цепочек для раскрытия сущности явлений живой природы. С точки зрения логики на данном этапе использования технологии важно было пояснить, что обучающиеся с помощью аргументации могут распознавать направление интеллектуальных операций, к которым они могут подойти от постановки задачи общения до создания аргументационного текста – «аргументационной конструкции» [1]. У обучающихся должны сформироваться знания о видах аргументации и последовательности развертывания структурных ее элементов. Сформированная мотивация во многом обеспечивала продвижение обучающихся в направлении достижения предметных, личностных и метапредметных результатов.

Проектировочный компонент касается организации такой работы учителя, когда он в состоянии создать предположительный вариант предстоящего урока обучения основам аргументации. В данном случае мы имеем дело с наполнением содержания особого урока, который в педагогике и частных методиках относится к уроку общеметодологического типа. Его сущность нами формулируется в следующем суждении – это форма организации обучения учащихся, направленная на формирование наиболее рациональных методов (способов) построения структуры изучаемого материала, в том числе и биологического, как знания с соответствующими понятиями для лучшего его осмысления, запоминания, а также использования в учебных ситуациях и повседневной жизни. Получается, что данный тип урока формирует знания о способах работы с учебным материалом, умения его преобразования и закрепления. Именно эти элементы определения сущности суждения «урок общеметодологической направленности» являются основополагающими для вывода о том, что данный тип урока выступает в качестве одной из форм организации учебной деятельности обучающихся в направлении формирования метапредметных умений, выступающих в современном общем образовании как приоритетные. Учителю важно понимать, что урок – аргументация предназначен для обучения учащихся рациональному обоснованию какого-либо утверждения (тезиса, доказательства) при

помощи других утверждений (аргументов, доводов). Приоритетное место на таком уроке должны занимать образцы рассуждений самого учителя в аргументационном ключе и использование учебных заданий, которые в зависимости от решаемых задач способствуют самостоятельному освоению умения аргументации. Первоначально конструкция заданий должна быть простой, ибо они должны выполнить пропедевтическую роль. Это задания следующего содержания: определить и кратко обосновать основную мысль прочитанного или прослушанного текста; выделить основные смысловые части рассказа и озаглавить их. Благодаря им обучающиеся знакомятся с умением выдвигать тезиса. В дальнейшем они получают задания более сложные, примеры которых мы приводим.

Задания на формирование умения грамотно формулировать тезис. 1. Сформулируйте тезис по тексту: «От работы мышцы укрепляются и при регулярной тренировке обычно находятся в хорошем состоянии. Энергичные упражнения увеличивают объем мышц и улучшают их кровообращение, а следовательно, повышают способность к еще более напряженной деятельности». Тезисом будет: «Умеренные физические нагрузки улучшают координацию работы мышц и увеличивают их объем». 2. Сформулируйте тезис по тексту: «Работа мышц требует больших затрат энергии, которая выделяется при биологическом распаде питательных веществ, поступающих в организм вместе с пищей. Вот почему люди, занятые тяжелым физическим трудом, должны хорошо питаться». Тезисом будет: «Люди, занятые тяжелым физическим трудом, должны хорошо питаться, так как работа мышц требует больших затрат энергии». Отметим, что выполнение таких и подобных заданий требуют от обучающихся концентрации внимания, актуализации уже имеющихся знаний, самое же главное, реализации способности в концентрированном виде и в одном предложении выразить главную мысль.

Задания на формирование умения выдвигать аргументы и (или) доводы. Для того чтобы обучающимся было более понятно, о чем идет речь и как правильно владеть аргументами, учителю необходимо познакомить их с разновидностями аргументов и способами их применения. После чего в урок могут быть включены задания следующего содержания: среди предложенных аргументов выбрать два главных к тезису. Тезис: «Известно, что у человека разумного мозговой отдел черепа преобладает над лицевым отделом»: а) в процессе эволюции человека разумного лицевая часть стала выполнять функцию органа прямохождения и передвижения в пространстве; б) в процессе эволюции человека разумного нижняя челюсть постепенно ослабила жевательную функцию в силу употребления пищи в готовом виде; в) в процессе эволюции человека разумного увеличился объем головного мозга, поэтому мы наблюдаем преобладание черепного отдела над лицевым; г) в процессе эволюции человека разумного увеличился объем головного мозга, особенно его полушарий, в силу трудовой деятельности и развитости интеллекта. Правильными ответами являются а и г. Отметим, что выполнение таких и подобных заданий требуют от обучающихся осмысления предложенных суждений-ответов и на основе выполнения аналитических действий выбрать верные.

Задания на формирование умения составлять аргументированный ответ на предлагаемый тезис. Тезис, следующий: «Известно, что мышцы могут совершать два вида работ при разных условиях». Примерный ответ: «Мышцы человека могут совершать динамическую и статическую работу. Динамическую работу – при поднятии тяжестей, ходьбе, беге. Статическую работу – при удержании частей тела в определенном положении, удержании груза, стоянии, сохранении позы». Выполнение таких заданий предполагают не столько актуализацию имеющихся предметных знаний, а сколько выражения собственных суждений в доказательно-убедительном ключе.

Аргументация, как и процесс убеждения в целом, представляют собой интеллектуальную процедуру. Овладеть ею можно только на практике, постепенно и целенаправленно совершенствуя свои знания и умения. В таком случае знания и умения о структуре и видах аргументации, позволяющие обучающимся давать более четкий, логично выстроенный, правильно сформулированный и аргументированный ответ [1].

Исполнительский компонент. Он касается организации работы обучающихся по самостоятельному использованию умений аргументации – выдвигать тезисы, составлять аргументационные цепочки и демонстрировать их в процессе изучения учебного материала. Учитель в данном случае должен быть наставником, который направляет обучающихся, дает им небольшие подсказки и рекомендации при выстраивании своих выступлений [3]. Для лучшего закрепления владения умением аргументации в целом, как показала наша практика, желательно вводить уроки-аргументации или использовать их определенные элементы в зависимости от решения дидактических задач. Учитель должен подбирать учебный материал таким образом, чтобы в нем имелись неоднозначные и спорные вопросы. Это важно для того, чтобы обучающимся приводилось как можно больше аргументов «за» и (или) «против» какого-то тезиса, «выстраивались» аргументационные цепочки. В ходе таких уроков учитель может обнаруживать уровень овладения умением аргументации обучающихся на практике. Для точного определения уровня сформированности умения аргументировать биологический материал, обучающимся предлагается пройти небольшую диагностику, которая в свою очередь позволяет выявить уровень сформированности аргументации в процентном содержании.

Оценочный компонент. Он касается работы по выяснению и применению способов установления обратной связи, позволяющей получать сведения о том, чему обучающиеся научились и в какой степени учитель смог реализовать мотивационный компонент используемой технологии [4]. Для исполнения названных процедур следует обратиться к определенным критериям. На основе проведенного нами педагогического эксперимента в качестве критериев лучше использовать обучающий, развивающий и воспитательный. Первый из них дает возможность выяснить степень освоенности обучающимися знаний о сущности понятий аргументационного ряда, а также знаний о процедуре выполнения порядка действий в составе умения аргументировать свое мнение. С этой целью лучше предлагать обучающимся отвечать на вопросы для воспроизведения учебного материала. В сущности, ответы школьников в данном случае позволяют судить о достигнутых результатах предметного содержания. С помощью второго – развивающего критерия – лучше проверяется степень освоенности мыслительных действий, которые используются в составе собственно умения аргументации в учебной практике. Для этого лучше использовать выполнение заданий по показу обучающимися готовности выполнять процедуры аргументации. Третий критерий – воспитательный – дает возможность отразить уровень изменения отношения к окружающему миру с позиций ее личностной значимости. Для этого лучше использовать индивидуальные беседы в доверительной форме.

Выводы. Описанную технологию, использованную в процессе обучения восьмиклассников с использованием предметного – биологического материала, можно отнести к категории достаточной

эффективности. Диагностические процедуры в отношении названной группы обучающихся, принявших участие в педагогическом эксперименте, по сравнению с контрольными группами, показали лучшие результаты по таким результатам как предметные, личностные и метапредметные. Большая часть восьмиклассников (72 %) утверждала о том, что выполнение учебной работы на основе технологии формирования умения аргументации собственного мнения позволяет относиться к материалу с пониманием. Это связано, как высказалось 68 % участников эксперимента, с осмысленным применением терминов, раскрывающих сущность понятия «умение аргументации». Они же утверждали, что стали лучше выдвигать основной доказываемый тезис или главную мысль об объекте, а также подбирать нужные аргументы (доводы) для доказательства тезиса (главной мысли об объекте). Это говорит о метапредметной направленности предлагаемой технологии. Вместе с этим, примерно 70 % респондентов отметили повышение уровня собственно предметных знаний. Это проявилось, по их мнению, в установлении и раскрытии сущности изучаемых биологических явлений и механизмов. Беседы с обучающимися в доверительной форме позволяют утверждать об изменении их отношения к восприятию и применению содержания изучаемого материала в учебных ситуациях с позиции появления интереса. Как полагает большая часть отвечающих (73 %) это произошло из-за освоения умений аргументировать свое мнение на основе осознанно выполняемых действий. Следовательно, предложенная технология может оказывать положительное влияние на улучшение качества учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Литература:

1. Зайцев Д. В. Теория и практика аргументации. М.: Форум, 2015. 224 с.
2. Ивлев Ю. В. Теория и практика аргументации. М.: Проспект, 2016. 288 с.
3. Калашникова С. В. Лингвистические аспекты стилей мышления в аргументативном дискурсе. Дис. канд. фил. наук. Калуга, 2007. 191 с.
4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта: монография. М.: Луч, 2016. 640 с.

Психология

УДК 370

магистрант Везетиу Виталий Викторович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

кандидат психологических наук Бура Людмила Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается феномен гендерной социализации личности. В работе обосновано влияние гендерной социализации на процесс становления гендерной идентичности, которая является одним из важнейших компонентов индивидуальной идентичности личности. В исследовании рассмотрены основные теоретические аспекты гендерной социализации личности.

Ключевые слова: социализация личности, гендерная социализация, индивидуальная идентичность личности, гендерная идентичность, полоролевая социализация, периоды гендерной социализации, первичная гендерная социализация, вторичная гендерная социализация, процесс личностного развития.

Annotation. The article deals with the phenomenon of gender socialization of the individual. The paper substantiates the influence of gender socialization on the process of formation of gender identity, which is one of the most important components of individual identity. The study examines the main theoretical aspects of gender socialization of the individual.

Keywords: personal socialization, gender socialization, individual identity, gender identity, gender-role socialization, periods of gender socialization, primary gender socialization, secondary gender socialization, the process of personal development.

Введение. Процесс личностного развития сложен и многогранен. На его течение оказывают влияние многочисленные факторы. В частности, процесс развития личности в значительной степени зависит от становления личностной идентичности, которая обладает сложной структурой. Становление личностной идентичности включает также сформированность гендерной идентичности.

В последнее время в научной литературе появляется все больше публикаций, посвященных изучению гендерных особенностей личности.

Поскольку модели и приоритеты гендерной социализации мальчиков и девочек, а со временем – мужчин и женщин отличаются, в результате гендерной социализации люди осваивают определенные качества, которые образуют различные типы гендерной идентичности. В этой связи в рамках данного исследования гендерную социализацию будем рассматривать как один из факторов личностного развития.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем перейти к изучению теоретических основ гендерной социализации личности, обратимся к обоснованию сущности ключевых для данного исследования понятий.

Социализация является одним из центральных понятий таких наук, как социология, психология, политология. Каждая наука обладает собственным подходом и с позиций присущих ей методов познания определяет сущность социализации.

На основе обобщенного анализа научных подходов уточним, что под социализацией в широком смысле понимается совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает социальный

опыт и в результате общения и деятельности приобретает определенных норм и ценностей, позволяющий ему функционировать в качестве члена общества.

По мнению Г.М. Андреевой, социализация представляет собой двусторонний процесс. Исследовательница в структуре социализации выделяет два основных аспекта:

- присвоение (процесс усвоения социального опыта, то есть воздействие среды на индивида);
- определение (процесс воспроизводства социального опыта, то есть влияние человека на среду) [2].

Рассматривая социализацию как процесс усвоения социальных норм, правил, особенностей поведения, можно прийти к заключению, что гендерная (полоролевая) социализация является процессом усвоения норм, правил поведения, установок, отвечающих культурным представлениям о роли, положении и призвании мужчины и женщины в обществе [6; 9].

По мнению Т.П. Авдуловой, понятие «гендерная социализация» включает следующие элементы:

- формирование представлений личности о себе как носителя гендерной социальной роли;
- процесс соотношения указанных социальных ролей с персональной половой идентичностью;
- осознание себя как представителя конкретного пола;
- присоединение к определенной социальной группе на основании гендерной характеристики личности

По словам исследовательницы, полоролевая социализация обеспечивает возможность моделирования межполовых отношений в структуре социального взаимодействия [1].

Гендерная (полоролевая) социализация также является предметом изучения ряда наук: социологии, биологии, медицины, психологии, педагогики и др. В современной науке можно выделить три основных направления исследования гендерной социализации:

- психологический подход, ориентированный на половое просвещение, рассмотрение проблемы с позиций сексологии и физиологии, психогигиены пола;
- этический подход, который ориентирован на воспитание чувства чести и достоинства;
- функциональный подход, нацеленный на подготовку молодежи к личной жизни, любви и брачно-семейным отношениям, а также на формирование сексуальной культуры личности [8].

На современном этапе исследование гендерной проблематики в большей степени реализуется в контексте социальной психологии, которая сегодня динамично развивается. Так, гендерная социализация включает вопросы формирования психического пола ребенка, психических половых различий и половой дифференциации.

Интеграция гендерного подхода в психологическую науку породила появление ряда типологий полоролевой социализации, а именно:

- гендерно-схематизированная и нейтральная типологии [3];
- дифференцированная и недифференцированная по полу типологии [5].

Подход к гендеру как к совокупности социальных ролей, приписываемых индивиду, предусматривает учет отличий между мужским и женским набором социальных ролей, которую исследователи называют гендерной (полоролевой) дифференциацией. Результатом дифференцированной социализации становятся определенные отличия, присущие мужчинам и женщинам.

В ходе гендерной социализации происходит становление гендерной идентичности под влиянием развития биологических предпосылок, закономерностей половой дифференциации.

По словам Т.П. Авдуловой, гендерная идентичность является одной из подструктур социальной идентичности. По мнению исследовательницы, гендерная идентичность – это «рефлексивное отражение половой идентичности, являющейся, в свою очередь, подструктурой персональной идентичности» [1]. Половая принадлежность личности под воздействием процессов социализации трансформируется в гендерную идентичность.

В структуре гендерной идентичности исследовательница выделяет следующие компоненты:

- ролевые гендерные аспекты;
- поведенческие проявления личности как индикаторы мужского и женского;
- идентификация личности себя с определенной группой;
- представления о себе [1].

Так, гендерная идентичность как составляющая индивидуальной идентичности личности в целом находится в непосредственной связи с ней. Маскулинные и феминные признаки, со своей стороны, не являются постоянными образованиями, в связи с чем могут меняться в зависимости как от конкретного контекста, так и этапа привлечения человека к общественной жизни.

По мнению Шона Берна, гендерно-ролевая социализация продолжается на протяжении всей человеческой жизни. Этот процесс отражает изменяющиеся обстоятельства и новый опыт. Процесс приобретения гендерной идентичности может начаться рано, но он продолжается на протяжении всего жизненного цикла [4].

Исследователи выделяют первичную и вторичную гендерную социализацию. Соответственно, можно определить два основных периода ее становления.

1) Период первичной гендерной социализации. Хронологическая рамка данного этапа охватывает несколько возрастных стадий: от рождения до начала обучения в школе и от начала обучения до социальной зрелости.

В детстве гендерная социализация начинается с момента выбора родителями игрушек, одежды и поощрения детей к приобретению тех личностных черт, которые позволят им вести себя адекватно представлениям взрослых о половых ролях.

В дошкольном возрасте ребенок уже имеет определенные представления о том, что значит быть мужчиной или женщиной, затем определяет себя в качестве мальчика или девочки, устанавливая константность биологического пола, а затем старается согласовать собственное поведение с представлениями о своей гендерной идентичности.

Гендерная социализация младшего школьника связана с соответствующим половой принадлежности выбором увлечений, игр, интересов, форм активности. В этот период личностного развития происходит становление индивидуальных гендерных стереотипов, которые относятся к чертам личности и областям достижений.

В подростковый период наблюдается первоначальное усиление нетерпимости к поведению, которое не соответствует представлениям личности о половой принадлежности, происходит формирование более гибкой

в данном отношении позиции в дальнейшем. Гендерная социализация подростка характеризуется таким принципиально важным аспектом, как сензитивность отрочества к формированию гендерной структуры идентичности. Иными словами появляется возможность для принятия новой модели гендерной социализации путем осознания модуса, значимости ценностей и внешних проявлений, приписываемых противоположному полу [1].

2) Вторичная гендерная социализация. Она начинается с периода социальной зрелости и продолжается всю жизнь. Этот период тоже имеет несколько стадий, которые отвечают переходу от одного социально-возрастного статуса к другому. Процесс вторичной социализации постепенно формирует наше восприятие как своей половой идентичности, так и противоположенного пола. Чем дольше человек вовлечен во вторичную социализацию, тем заметнее последствия лучшего осознания собственной гендерной идентичности [7].

На каждом возрастном этапе в ходе становления гендерной идентичности становятся решающими различные социально-психологические факторы социализации, влияние которых не всегда является положительным. Так, проблемы гендерного развития вообще и противоречия гендерной социализации, в частности, являются причиной многих гендерных дисгармоний и ролевых конфликтов. В частности, общественные стереотипы относительно женских и мужских гендерных ролей влияют на гендерное развитие личности, накладывая многие ограничения на ее самореализацию.

Важнейшими факторами гендерной социализации личности, по мнению Ш. Берна, являются следующие социальные группы и контексты:

- семья;
- сверстники;
- институт образования;
- средства массовой информации и литература;
- профессиональная деятельность;
- клубы по интересам;
- церковь [4].

Содержание полоролевой социализации рассматривается сегодня как биполярный конструкт, включающий традиционную (патриархальную) модель и современную (альтернативную) модель.

С позиций традиционной модели предусматривается жесткая полоролевая дифференциация, согласно которой выстраивается иерархия социально-психологических статусов мужчин и женщин. Эта модель имеет давнюю историю, но и является достаточно распространенной в наше время. В рамках традиционной социализации в обществе имеет место одобрение гендерно-типизированных форм поведения и осуждение гендерно-нетипичных. В рамках данной модели процессы полоролевой социализации мужчин и женщин имеют много отличий. Для женщины, согласно исторически сформированным патриархальным стереотипам, которые, несмотря на общественный прогресс, еще встречаются, преобладает ориентация на семью и семейные ценности, ведение домашнего хозяйства и тому подобное. Для мужчины, согласно тем же стереотипам, нормативно желанной является большая активность вне семьи: профессиональная деятельность, общественная активность.

Современная социализация, в свою очередь, предполагает отсутствие гендерной дифференциации и поляризации [10].

Выводы. Обобщая вышеизложенное, заключим, что процесс личностного развития предусматривает формирование ее индивидуальной идентичности. В рамках данного исследования мы определили, что одним из компонентов индивидуальной идентичности личности является гендерная идентичность. В свою очередь, одним из важнейших факторов становления последней является гендерная социализация личности. На основе этого поведем итог, что гендерная социализация является значимым компонентом и в то же время фактором развития личности.

Процесс гендерной социализации является достаточно длительным, но наибольший отпечаток он оставляет на начальных этапах привлечения к нему. Последствия гендерной социализации зависят от продолжительности привлечения личности к этому процессу.

Литература:

1. Авдулова Т.П. Гендерная социализация и структура общения в отрочестве // Психологические исследования. – 2009. – №. 5(7). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/220-avdulova7.html>
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 364 с.
3. Бем С.Л. Линзы тендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов: пер. с англ. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
4. Берна Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
5. Блок Дж. Влияние дифференцированной социализации на развитие личности мужчин и женщин // Практикум по социальной психологии / авт.-сост. Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб.: Питер, 2001. – С. 167-180.
6. Гусева Ю.Е. Гендерная социализация // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клещиной. – СПб.: Питер, 2003. – С. 85-90.
7. Клещина И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие. – СПб. 1998. – 77 с.
8. Кон И.С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1989. – 336 с.
9. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия (Справочник практического психолога). – М.: «Эксмо», 2006. – 928 с.
10. Радина Н.К. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 49-59.

УДК 372.4

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

магистрант Нечаева Юлия Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. Целью статьи является обоснование влияния волевых качеств личности младших школьников на формирование мышления в учебном процессе в начальной школе. Рассматривается история изучения влияния на формирование мышления различных психологических свойств и характеристик личности. Приводится описание педагогического эксперимента, включающего констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Ключевые слова: начальное образование, индивидуальные свойства личности, формирование мышления младших школьников, волевые качества личности, саморегуляция.

Annotation. The purpose of the article is to substantiate the influence of the volitional qualities of the personality of primary schoolchildren on the formation of thinking in the educational process in primary school. The history of studying the influence on the formation of thinking of various psychological councils and personality characteristics is considered. A description of the pedagogical experiment, which includes ascertaining, formative and control stages, is given.

Keywords: primary education, individual personality traits, the formation of thinking of younger students, volitional personality traits, self-regulation.

Введение. Целью данной статьи является изучение особенностей влияния волевых качеств личности младшего школьника на формирование мышления на уроках в начальной школе. Необходимо отметить, что проблема формирования мышления младших школьников в последние годы стала интересовать ученых-психологов в меньшей степени [7]. Это происходит вследствие активного изучения процесса формирования познавательных логических универсальных учебных действий, что диктует современная парадигма начального образования. Однако не стоит забывать, что основным новообразованием младшего школьного возраста в рамках ведущей деятельности является логическое мышление и произвольность психических процессов. Именно на данный подход и опираются авторы работы.

Изложение основного материала статьи. Мышление – одна из базовых составляющих познавательной сферы человека, высшая ступень познания. Разные авторы дают различные определения этого понятия.

С точки зрения психологии мышление – это опосредованное и обобщенное отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними. А.В. Брушлинский подчеркивал, что мышление необходимо человеку для того, чтобы выделить в предмете или явлении существенные признаки, отличающие данный предмет или явление от других [1].

Анализ современной психологической литературы показал, что определение мышления можно свести к следующему: процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным опосредованным отражением предметов и явлений действительности, в основе которых находится комплекс когнитивных, метакогнитивных умений и навыков [6].

Анализ понятия «мышление», используемое в педагогической литературе, показал, что в педагогике мышление рассматривается как система, благодаря которой человек может выполнять свою деятельность, связывая отдельные ее элементы в единое целое.

Младший школьный возраст является сенситивным периодом развития многих познавательных процессов, к которым относится и мышление. Развитию мышления принадлежит особая роль в данном возрасте. По словам Л.С. Выготского, мышление с началом школьного обучения выдвигается в центр психического развития ребенка, в системе ряда других функций становится определяющим [2].

А.Н. Леонтьев в своих исследованиях подчеркивал произвольный характер высших форм человеческого мышления, их производность от культуры и возможность развития под влиянием социального опыта, писал, что мышление человека не существует вне общества, вне языка, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности: логических, математических и других действий и операций [4].

В своей работе мы сформулировали ряд задач. Одной из таких задач является выявление факторов, особенностей, которые будут влиять на формирование мышления младшего школьника.

Важнейшим из факторов, влияющих на то, как ребенок будет анализировать, сравнивать, обобщать учебный материал, является предыдущий опыт. Если младший школьник сталкивался с подобными упражнениями, несомненно, выполнение таких заданий не будет вызывать особых трудностей.

На формирование мышления, безусловно, будет влиять воспитание ребенка в семье. Если родители показывают ребенку приемы работы в различных ситуациях, то это благотворно будет влиять на мыслительную деятельность ученика начальной школы в случае затруднения или в процессе оказания помощи одноклассникам.

Среда, окружение младшего школьника, также будет влиять на формирование мыслительных операций. Ребенку из неблагополучной семьи, безусловно, будет гораздо труднее усваивать учебный материал в сравнении со школьником, родители которого целенаправленно помогают ребенку в приготовлении домашних заданий, отвечают на вопросы.

И, наконец, развитие волевых качеств, саморегуляции, является важнейшим фактором, определяющим формирование мышления в целом. Отметим очевидный факт: чем сложнее учебный материал, тем активнее в

его усвоение включаются волевые процессы. Естественно, если у младшего школьника волевые качества и саморегуляция развиты недостаточно, то и заставить себя прочитать материал еще раз, будет для него затруднительно, что повлечет за собой отставание в процессе становления мышления и мыслительных операций. В статье мы опишем экспериментальное исследование, решающее двойную задачу – формирование мышления и волевых качеств личности младших школьников.

В нашем исследовании принимали 60 учащихся четвертых классов, 30 из них составили 1 экспериментальную группу, 30 – 2 экспериментальную группу.

В диагностический комплекс были включены следующие методики на изучение мышления и волевых качеств младших школьников:

1. Методика Э.Ф. Замбацвичене «Исследование словесно-логического мышления младших школьников».

2. Методика Л.А. Головей, Рыбалко Е.Ф. «Исследование мыслительных операций». Мы использовали субтесты Классификация и Обобщение [5].

3. Методика И.Ю. Исаевой «Диагностика волевых качеств ребенка».

4. Методика У.В. Ульянковой «Изучение саморегуляции».

Таким образом, мы использовали по 2 методики на изучение особенностей мышления младших школьников и 2 методики, целью которых было изучить волевые качества и саморегуляцию учащихся начальных классов.

Результаты исследования как первого, так и второго экспериментального классов оказались приблизительно идентичными.

Уровень сформированности словесно-логического мышления и мыслительных операций в обоих классах оказался средним – 80% в 1 экспериментальном и 85% в 2 экспериментальном классах соответственно. По 15% учащихся продемонстрировали низкий уровень сформированности словесно-логического мышления и мыслительных операций. В 1 экспериментальном классе 5% учащихся продемонстрировали высокий уровень сформированности словесно-логического мышления и мыслительных операций. Во 2 экспериментальном классе учащихся с высоким уровнем сформированности словесно-логического мышления и мыслительных операций не оказалось. Отметим, что средний уровень сформированности словесно-логического мышления для выпускников начальной школы является недостаточным для успешного обучения в среднем звене общеобразовательной школы.

Результаты соотнесения уровня сформированности словесно-логического мышления и мыслительных операций и уровня сформированности волевых качеств и саморегуляции показали прямую зависимость. Чем выше уровень сформированности воли и саморегуляции, тем выше уровень сформированности словесно-логического мышления. Так, в 1 экспериментальном классе на высоком уровне сформированности волевых качеств и саморегуляции оказалось 2% учащихся, на среднем – 78%, на низком уровне – 20%. Во 2 экспериментальном классе также прослеживается прямая зависимость уровней развития воли и мышления. На высоком уровне сформированности волевых качеств и саморегуляции находится 3% учащихся, на среднем уровне – 80%, на низком уровне – 17%.

Итак, мы доказали одну из гипотез о соотношении уровня сформированности мышления и волевых качеств. Мы выявили прямую зависимость между данными психологическими процессами.

Опишем систему формирующих упражнений.

Поскольку констатирующий эксперимент показал средний уровень сформированности мышления и волевых качеств, мы предложили задания, как на формирование мышления, так и на формирование волевых качеств и саморегуляции учеников четвертого класса. В 1 экспериментальном классе мы предлагали упражнения для формирования волевых качеств и саморегуляции, во 2 экспериментальном классе – для формирования словесно-логического мышления и мыслительных операций.

Формирующие упражнения были предложены учащимся как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Опишем упражнения, целью которых было развитие волевых качеств и саморегуляции.

Мы активно использовали групповую форму работы, поскольку при общении с одноклассниками возникают самые разные ситуации, в том числе и такие, где требуется сдержать импульсивное поведение, негативные эмоции.

На уроках литературного чтения мы использовали прием «воспитывающие ситуации», где учащимся нужно было объяснить поведение героев литературных произведений, которые сталкивались с трудностями и по-разному поступали, чтобы разрешить их.

На уроках изобразительного творчества и технологии мы учили младших школьников выполнять работу до конца, дорабатывать ее, предлагали бисероплетение, как деятельность, требующую усидчивости, терпения, выдержки.

Уроки физической культуры также благотворно влияют на формирование волевого усилия и саморегуляции. Мы предлагали школьникам вести дневник «Я сделал это!», где учащиеся обозначали свои достижения, как на уроках физкультуры, так и в процессе выполнения любой другой деятельности.

На классных часах мы предлагали учащимся экспериментального класса объяснить или проиграть ситуации, в которых требуется применить волевое усилие. Например, один ребенок должен был убедить другого выучить длинное стихотворение, убраться в своей комнате и т.д.

Отметим, что указанные упражнения положительно повлияли на деятельность учащихся при выполнении сложных учебных заданий, контрольных работ. Младшие школьники пытались делать работу самостоятельно, не бросали ее недоделанной, в случае особых затруднений обращались за помощью к учителю или одноклассникам.

Во втором экспериментальном мы предлагали четвероклассникам задания на формирование словесно-логического мышления и мыслительных операций.

Одним из самых интересных заданий для учащихся оказались загадки, ребусы, спичечные головоломки, дидактические игры и нестандартные логические и лингвистические задачи. Например, нужно было объяснить, как можно объединить слова «озеро», «телефон», «ручка»; найти способ использования предмета, отличный от общепринятого (как можно использовать ложку); найти предмет, сходный с данным по существенным признакам (найти аналоги для вертолета). Учащиеся с удовольствием выполняли задание «словоразбиватель», где требовалось находить в одном слове другие.

Мы использовали задания, в процессе которых необходимо было подключить жизненный опыт учащихся: как называется данная геометрическая фигура, почему она так называется; найдите лишнее слово, объясните, почему оно лишнее.

Для формирования словесно-логического мышления необходимо было включать задания на обоснование существенных признаков предметов. Приведем примеры таких упражнений. Для слова «школа» подберите слова из скобок; нарисуйте предмет, про который можно сказать круглый, несъедобный; чем похожи и чем отличаются задачи и т.д.

Очень важно для формирования словесно-логического мышления приучать учащихся работать по инструкции. Сначала мы предлагали школьникам готовые инструкции, затем они составляли инструкции друг для друга.

Прием «наведи порядок» также позволяет формировать словесно-логическое мышление. Для этого нужно расставить по порядку слова, цифры, предложения, чтобы получился связный текст, задача, математическая закономерность и т.д.

Мы использовали прием «составление рассказа» из нескольких слов. Рассказы можно было рассказывать, записывать или оформлять в виде книжки-малышки. Данное задание сочетает в себе как формирование мышления, так и формирование волевой саморегуляции.

Кроме упражнений на формирование мышления, мы предлагали учащимся упражнения на формирование мыслительных операций.

1. Установление логических закономерностей.
2. Объединение и разделение предметов по определенным признакам.
3. Задания на обобщение понятий (назови одним словом, найди лишнее, что изменилось на рисунке).
4. Упражнение на классификацию (почему предметы разделили на группы, раздели предметы по определенному признаку, раздели предметы на группы и объясни, почему именно так ты их разделил).
5. Упражнения на формирование анализа и синтеза (анаграмма, зашифрованное слово, лесенка, змейка).

Многие учащиеся принимали участие в дополнительных занятиях, организованных для подготовки к школьным и районным олимпиадам по разным предметам. Данная форма деятельности необходима и для развития мышления, и для формирования волевой саморегуляции, познавательного интереса, поэтому в занятиях участвовали школьники обоих классов [3].

Выводы. На контрольном этапе эксперимента мы исследовали уровень сформированности словесно-логического мышления и мыслительных операций, волевых качеств и саморегуляции младших школьников с использованием тех же методик, что и на этапе констатирующего эксперимента.

В 1 экспериментальном классе, где в качестве формирующих упражнений использовалась система упражнений на формирование волевых качеств и саморегуляции, наблюдается положительная динамика и в уровне развития мышления, и в уровне развития воли младших школьников. Учащихся с высоким уровнем сформированности словесно-логического мышления оказалось 25%, со средним – 65%, с низким – 10%. Учащихся с высоким уровнем сформированности волевых качеств и саморегуляции – 27%, со средним уровнем – 58%, с низким уровнем – 15%.

Во 2 экспериментальном классе проводились упражнения на формирование словесно-логического мышления и мыслительных операций. Результаты показывают положительную динамику в формировании мышления, но уровень сформированности волевых качеств и саморегуляции практически не изменился. Учащихся с высоким уровнем сформированности словесно-логического мышления оказалось 30%, со средним – 65%, с низким – 5%. Учащихся с высоким уровнем сформированности волевых качеств и саморегуляции – 7%, со средним уровнем – 76%, с низким уровнем – 17%.

Таким образом, система упражнений, целью которых было формирование волевых качеств личности и саморегуляции, повлияла не только на уровень сформированности воли, но и на уровень словесно-логического мышления и мыслительных операций, что доказывает нашу гипотезу.

Литература:

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Издательство психологического института, 2008. - 406 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребёнка. М.: Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2003. - 512 с.
3. Зайцева С.А., Новикова Н.А. Роль олимпиадных заданий в развитии познавательного интереса у младшего школьника / Сб. статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 частях. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2018. – с. 59-61.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
5. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2002. - 694 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.
7. Рябова Н.В., Терлецкая О.В. Опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6, №2. С. 10. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-10

УДК 159.922

аспирант Покотиллов Алексей Игоревич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ КОРРЕКЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ
УСТАНОВОК ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Аннотация. В статье представлено обоснование проблемы коррекции социальных установок у преподавателей высшей школы средствами психологического тренинга. Показаны предпосылки формирования социальных установок у преподавателей высшей школы, связанные с психологической спецификой его профессиональной деятельности. Показаны конкретные социальные установки современного преподавателя высшей школы, которыми выступают инновационная готовность, мотивация самоорганизации, творческая неуспокоенность и социальная рефлексия. Сформулированы психологические условия коррекции социальных установок педагога высшей школы и представлена модель коррекции социальных установок преподавателя высшей школы средствами психологического тренинга, содержательно отражающего методологический, содержательный и рефлексивный блоки.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, социальная установка, психологические условия, коррекция социальных установок, модель коррекции, тренинг.

Annotation. The article presents the substantiation of the university teacher's attitudes correction problem by means of psychological training. The author shows the prerequisites for the formation of social attitudes among university teachers, related to the psychological specifics of their professional activities. Specific attitudes of modern university teachers are shown innovative readiness, self-organization motivation, creative restlessness, and social reflection. The author defines psychological conditions for correcting attitudes of university teachers and presents a model for correcting attitudes by means of psychological training that reflects methodological, content and reflexive blocks.

Keywords: university teacher, attitude, psychological conditions, attitude correcting, model of correcting, psychological training.

Введение. В последние два десятилетия в педагогической теории в связи с современными трансформационными процессами в сфере высшего образования значительно расширились и содержательно углубились представления, связанные с проблемами профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Это определило необходимость постановки особых проблем, связанных с личностно-профессиональным развитием преподавателей, формированием и развитием отдельных элементов их профессионального сознания и самосознания, профессионального мышления и деятельности, способных обеспечить уровень качества образовательного процесса, который соответствует актуальным запросам. Потребность педагогического сообщества в кадрах, обладающих высоким уровнем социально-профессионального самосознания, делает необходимым поиск условий, обеспечивающих преподавателю достижение максимальных результатов на всех этапах профессионального становления, видение того, на какой уровень он может выйти в процессе профессиональной деятельности.

В исследованиях, посвящённых профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, неизменным является утверждение о необходимости особо пристального внимания к различным психологическим особенностям этой деятельности (З.Ф. Есарева, А.В. Барабанщиков, Н.В. Бордовская, В.И. Горюва, Л.И. Гурье, В.Е. Иноземцева, А.А. Кирсанов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Г.У. Матушанский, А.А. Реан, В.А. Сластёнин и др.).

Практически во всех исследованиях проблем высшей школы преподаватель полагается одной из ключевых фигур, способных обеспечить новое качество отечественного высшего образования, от его индивидуально-психологических характеристик и социально-психологических особенностей зависит результативность как учебно-воспитательного процесса, в который он включён, так и успешность собственной профессиональной деятельности. В относительно недавних работах исследуются вопросы карьерного обучения преподавателей высшей школы (А.С. Соколова, 2013), формирования разного рода компетенций и профессионально-важных качеств (С.Н. Белова, 2017), формирования акме педагога, его профессиональное становление и развитие в целом (Е.В. Берёзкина, 2013; М.И. Плугина, 2009) и др.

Продуктивность профессионального становления преподавателей высшей школы определяется по показателям развития отдельных профессионально-значимых качеств или их комплексов, таких как социальная зрелость, потребность в самоактуализации, уровень субъективного контроля, активность и инициативность, самоконтроль, саморегуляция и самоуважение, личностная рефлексия и др., но особое место занимают здесь социальные установки как совокупность психологических характеристик, обеспечивающих поведение педагога в условиях профессиональной деятельности. То есть связь социальных установок и характеристик деятельности имеет смысл в рамках конкретной деятельности, что для профессиональной деятельности преподавателей высшей школы определяет их ведущую роль в связи с прогнозированием поведения (М.А. Алимova, Е.Е. Гаврина, Ю.В. Золотухина, Н.А. Скрипкина, М.А. Цискаридзе, Г.А. Цукерман, Д.А. Чарквиани, О.Б. Шептенко и др.).

Обновление сущности образования, переход к стратегии «образование через всю жизнь», верификация форм, режимов и форматов непрерывного образования профессионала, качество и количество сущностных и процессуальных новаций в образовании – всё это обуславливает растущее противоречие между сложившимся социальным и профессиональным опытом деятельности преподавателя и необходимостью коррекции, изменения его социальных установок (системы убеждений, ориентиров, смыслов, ценностей) в отношении этой деятельности в связи с изменяющимися требованиями к ней. Такой инструмент активизации профессионального и личностного роста индивида, как психологический тренинг, уже давно завоевал популярность как эффективное средство в процессе подготовки и переподготовки специалистов различных областей, однако он получил недостаточное распространение в сфере подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы. Организация обучения и его психологическое сопровождение для преподавателя высшей школы исследуются в рамках проблем профессионального и психологического

коучинга (В. Зиммерль, К. Зиммерль, Н.В. Панова Э. Парслоу, Г.С. Сиволайнен и др.), специфики внутриорганизационного обучения (С.Г. Вершловский, К.Г. Кязимов, А.М. Непогодина, О.Е. Султанбекова и др.), программ переподготовки и повышения квалификации (Л.И. Гурье, Т.Е. Исаева, Г.У. Матушанский, О.В. Филатова, А.Г. Фролов и др.).

Несмотря на имеющиеся исследования, в которых рассматриваются отдельные вопросы, связанные с психологией личности и деятельности преподавателя высшей школы, проблема формирования и коррекции социальных установок в их психологической специфике средствами психологического тренинга не получила достаточно полного анализа. Являясь инструментом работы тренера с различными предметными областями, психологический тренинг может быть эффективным средством в отношении задачи коррекции социальных установок преподавателя высшей школы, что необходимым образом выступает решающим фактором формирования специфики подхода преподавателя к реализации процесса обучения и трансляции студентам всего многообразия сущности и содержания образовательно-воспитательного воздействия в рамках вузовского обучения.

Итак, наличие противоречий между требованиями рынка образовательных услуг, практикой педагогического процесса и существующими теоретическими исследованиями, практическими разработками в области использования психологического тренинга как инструмента коррекции социальных установок педагогов высшей школы определяет проблему настоящего исследования.

Изложение основного материала статьи. Социальная установка (аттитюд) представляет собой предрасположенность субъекта к реализации некоторого социального поведения, это некая диспозиция личности, на основании которой весь её субъективный мир организован с учётом социального объекта. Она выступает своего рода убеждённости субъекта относительно характеристик оцениваемого объекта [напр., 1]. Любая социальная установка, как известно, имеет трёхкомпонентную структуру (М. Смит, 1942), в которой выделяются когнитивный (осознание объекта социальной установки), аффективный (эмоциональная оценка объекта) и поведенческий (последовательное поведение по отношению к объекту) компоненты [10]. То есть иметь установку относительно какого-либо явления – значит обладать некоторым множеством сведений о нём (когнитивный компонент). Чем шире объём сведений и точнее информация о данном предмете, тем более согласованы когнитивный и аффективный компоненты установки, тем больше возможность формирования полных и устойчивых установок. Последовательное поведение по отношению к объекту познания (поведенческий компонент) выступает как результирующая переменная к знаниям об объекте и эмоциональному отношению к нему. Наполнение содержанием этих компонентов связано с конкретным видом деятельности, в нашем случае – профессиональной деятельности педагога высшей школы.

Анализ, проведённый М.И. Плугиной [6], показал, что для педагога высшей школы характерны трудности управления своей профессиональной деятельностью, которые можно объединить в три группы: 1) сложности, связанные с овладением преподавателями теоретических знаний; 2) трудности в подаче знаний студентам, в том числе и с позиции активных методов; 3) трудности в анализе собственной деятельности и деятельности коллег. Конкретизируя, можно говорить о том, что для педагогов представляются сложными и вызывают трудности недостаток научных знаний в области возрастной психологии, проблемные формы обучения и активные методы, способы организации дискуссий.

А.С. Соколова сформулировала следующие индивидуальные предпосылки эффективного профессионального развития педагога вуза [9]: доминирование профессиональной педагогической деятельности в структуре ценностей и личностных приоритетов индивида, важное место в системе жизненных смыслов; стремление к совершенствованию и углублению профессиональных знаний, навыков, развитие профессионально-педагогических компетенций; готовность к обновлению системы знаний в рамках содержания преподаваемых учебных дисциплины, готовность к апробации, осмыслению и внедрению новых способов организации образовательного и воспитательного процесса; способность к профессиональному развитию в рамках карьерных стратегий и достижений профессионального акме; компетенции в области профессиональных коммуникаций и коммуникаций в рамках педагогического взаимодействия.

Представленные результаты, а также данные С.Н. Беловой [2], Е.В. Берёзкиной [3], Ю.В. Золотухиной [5], И.Ф. Фильченко [11] и др., касающиеся описания специфики профессиональной деятельности педагогов высшей школы позволяют содержание структурных компонентов социальных установок преподавателя высшей школы обобщить следующим образом: для когнитивного компонента – универсализм мышления, регулирование деятельности процессами планирования и оценивания результатов; для аффективного компонента – альтруистическая направленность, эмоциональная гибкость; для конативного компонента – самостоятельность, ориентированность на результат, общий уровень осознанной саморегуляции, вариабельность стратегий поведения.

Представленное описание предпосылок формирования социальных установок у преподавателя высшей школы, а также описание содержания структурных элементов социальных установок обуславливают возможность разрешения обозначенного выше противоречия между имеющимся и необходимым профессиональным опытом у педагога за счёт коррекции социальных установок.

Рефлексивный анализ литературы позволяет нам сформулировать следующие тезисы относительно психологических условий формирования социальных установок у преподавателя следующим образом [3; 7; 11; 12 и др.].

Прежде всего, конкретными социальными установками современного педагога высшей школы, обеспечивающими адекватное отражение содержания соответствующего социального заказа, а также способствующие карьерному, личностному и профессиональному развитию педагога, на наш взгляд, могут выступать инновационная готовность, мотивация самоорганизации, творческая неуспокоенность, социальная рефлексия. Первая предполагает наличие сформированных навыков, связанных с освоением и использованием новых технологий (информационно-коммуникационных, собственно педагогических), и соответствующую мотивацию реализации содержания учебных предметов, а также стремление узнавать новое и транслировать это новое студентам. Мотивация самоорганизации предполагает управление своим временем с точки зрения выполнения различных видов деятельности (научной, учебно-методической, организационно-воспитательной), предусмотренных индивидуальным планом и отличающих своей глубиной и формами организации содержание его профессиональной деятельности от деятельности педагогов из иных систем образования. Творческая неуспокоенность отражает наличие у педагога высшей школы психологического состояния готовности к постановке новых задач при решении предыдущих, которое

специфично с точки зрения принципиальной неудовлетворённости достигнутыми профессиональными результатами ввиду «индивидуальной» (не всегда совпадающей с профессиональной) карьеры. Социальная рефлексия предполагает наличие у педагога вуза способности к пониманию задач и функций участников педагогического процесса в условиях традиционной и инновационной образовательной среды, а также управление процессом межличностного взаимодействия для успешного решения учебно-профессиональных задач.

Психологические условия коррекции социальных установок педагога высшей школы определяются содержанием этих установок следующим образом:

- для инновационной готовности – это развитие познавательной поисковой активности педагога вуза (эвристическое и в целом – проблемное обучение);
- для мотивации самоорганизации – это развитие способности целеполагания и планирования (навыки построения иерархии задач, тайм-менеджмента);
- для творческой неусвоенности – развитие профессиональной самооценки и уровня притязаний (решение задач в условиях неопределённости);
- для социальной рефлексии – это формирование навыков индивидуальной и групповой профессиональной самопрезентации (создание персонального имиджа, навыки командообразования).

Мы полагаем, что реализация представленных психологических условий может быть смоделирована в рамках специального воздействия в форме тренинга, теоретическая модель которого представляет собой сочетание сущностных и организационных элементов коррекционного процесса и включает методологический, содержательный и рефлексивный блоки.

Первый блок определяется целью (коррекция установок), задачами (определение критериев, инструментов и результатов коррекции) и подходами к реализации модели (компетентностный, акмеологический и контекстный).

Содержательный блок включает компоненты социальной установки (когнитивный, аффективный и конативный), формы (практические занятия, самостоятельная работа, групповые и индивидуальные упражнения), методы (практикумы, дискуссии, тренинги, ролевые игры) коррекционной работы с ней и собственно психологические условия её коррекции (развитие инновационной готовности, формирование мотивации самоорганизации, развитие навыков творческой неусвоенности, формирование навыков социальной рефлексии, индивидуальной и групповой профессиональной самопрезентации).

Рефлексивный блок модели включает параметры сформированности социальных установок в результате реализации модели.

Выводы. Предпосылками формирования социальной установки у педагогов вуза выступают особенности их профессиональной деятельности, связанные как с объективными её организационно-нормативными характеристиками, так и с собственно психологическим её содержанием, связанным прежде всего со спецификой общения и взаимодействия в рамках учебного процесса.

Социальными установками современного педагога высшей школы, обеспечивающими адекватное отражение содержания соответствующего социального заказа, а также способствующие карьерному, личностному и профессиональному развитию педагога, могут выступать инновационная готовность, мотивация самоорганизации, творческая неусвоенность, социальная рефлексия. Психологические условия коррекции социальных установок педагога высшей школы определяются содержанием этих установок, а сама коррекция возможна средствами психологического тренинга, содержательно отражающего соответствующую модель, включающую методологический, содержательный и рефлексивный блоки.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 2016. – 376 с.
2. Белова С.Н. Теоретико-методические основания формирования компетентности преподавателей в области внутривузовского оценивания качества образовательного процесса: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2017. – 435 с.
3. Березкина Е.В. Акмеологическое сопровождение личностно-профессионального развития преподавателя высшей школы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 24 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М., 2003. – 336 с.
5. Золотухина Ю.В. Социальные установки межличностного взаимодействия в условиях служебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2016. – 29 с.
6. Плугина М.И. Акмеологическая концепция профессионального становления преподавателей высшей школы: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2009. – 58 с.
7. Психология развития субъекта образовательной и профессиональной среды: коллективная монография / под ред. М.В. Лукьяновой, А.С. Лукьянова. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2017. – 274 с.
8. Сластёнин В.А. Теоретические и методические основы готовности учителя к профессиональной деятельности. – М., 2008. – 218 с.
9. Соколова А.С. Карьероформирующее обучение как компонент дополнительного профессионального образования преподавателя высшей школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 47 с.
10. Социология Ядова: методологический разговор. [Избранные труды В.А. Ядова] / Е.Н. Данилова и др. – М., 2018. – 944 с.
11. Фильченко И.Ф. Методология и технологии вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2017. – 45 с.
12. Шафранова О.Е. Аксиология построения непрерывного образования преподавателя высшей школы: Дис. ... д-ра пед. наук. – Благовещенск, 2015. – 47 с.

УДК 370

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме конфликтологической подготовки будущих педагогов в высшей школе в процессе их профессиональной подготовки. В работе проанализированы основные теоретические аспекты конфликтологической компетентности учителя, а также методические особенности ее формирования у будущих педагогов в процессе их профессионального образования в высшей школе, в частности в системе изучения ими дисциплин психологического цикла.

Ключевые слова: конфликт, конфликтная ситуация, поведение в конфликтной ситуации, конфликтологическая компетентность, структурные компоненты конфликтологической компетентности, конфликтологическая подготовка будущих педагогов, этапы формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов.

Annotation. The article is devoted to the problem of conflictological training of future teachers in higher education in the process of their professional training. The paper analyzes the main theoretical aspects of the teacher's conflictological competence, as well as the methodological features of its formation in future teachers in the course of their professional education in higher education, in particular in the system of their study of psychological cycle disciplines.

Keywords: conflict, conflict situation, behavior in a conflict situation, conflictological competence, structural components of conflictological competence, conflictological training of future teachers, stages of formation of conflictological competence of future teachers.

Введение. Высшее педагогическое образование на современном этапе своего развития находится в процессе модернизации. Прежде всего, тенденции модернизации коснулись методологических основ подготовки будущих учителей. Это связано с обоснованием недостаточности знаний, способностей и умений педагогов к реализации профессиональной деятельности в современных условиях, которых готовили в контексте традиционной (знаниевой) парадигмы образования.

Сегодня теоретиками педагогической науки обосновывается потребность реализации профессиональной подготовки будущих педагогов в контексте инновационной (компетентностной) парадигмы образования. Процессы модернизации коснулись и форм, методов, технологий реализации профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе. По нашему мнению, не менее важным аспектом модернизации высшего профессионального педагогического образования является обновление его содержания.

Отбор содержания профессиональной подготовки будущих учителей должен осуществляться с учетом специфики педагогического труда, реализуемого в плане взаимодействия «человек – человек», а также современных социокультурных условий, в которых учитель сегодня осуществляет профессиональную деятельность.

На современном этапе развития педагогической науки одной из ведущих тенденций является реализация обучения, воспитания и развития подрастающего поколения в контексте личностно-ориентированного подхода. Согласно данному подходу, педагогическое взаимодействие должно иметь субъект-субъектный характер. В рамках такого взаимодействия в контексте демократизации образования обучающийся оказывается в активной познавательной позиции. Он имеет право отстаивать собственную точку зрения, освещать свои суждения, предположения, убеждения.

С одной стороны, такое взаимодействие способствует всеобщему развитию детей, а с другой, повышает риск возникновения конфликтных ситуаций. Конфликтность профессиональной среды носит объективный характер, что подтверждается философско-социологической и психологической концепциями конфликта как носителя противоречий, источника развития и совершенствования социальных систем [5].

Конфликтные ситуации в контексте современного педагогического труда могут возникать не только между педагогом и учеником, но и с коллегами, родителями школьников и пр. В том числе грамотный профессиональный педагог должен уметь предупреждать конфликты между детьми и находить выход из таких ситуаций, если они уже имеют место быть. Изложенное обосновывает потребность включения специальной линии в содержание профессиональной образования педагогов, нацеленной на формирование психологической готовности будущего учителя к профессиональному поведению в конфликтных ситуациях в системе образования.

Учитывая тот факт, что на современном этапе развития педагогического образования в России ведущей методологической основой его осуществления признан компетентностный подход, в ходе реализации профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе целесообразно говорить о необходимости формирования у студентов конфликтологической компетентности.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к рассмотрению аспектов, указанных в цели статьи, обратимся к изучению категориального аппарата исследуемой проблемы.

Конфликты с научной позиции изучаются такой отраслью познания, как конфликтология, которая предоставляет собой систему знаний о закономерностях и механизмах возникновения и развития конфликтов, а также принципах и технологиях управления ими [1].

Конфликт с точки зрения современной конфликтологии понимается как объективное явление социального взаимодействия, так как представляет собой форму предельного обострения естественных противоречий, характерных для общества [5].

Говоря о конфликтологической компетентности, необходимо уточнить ключевое понятие теории компетентностного подхода. Так, компетентность, по мнению ученых С.Е. Шишова и В.А. Кальней, это

«совокупность черт (характеристик) личности, позволяющих ей качественно выполнять определенную деятельность, которая направлена на решение проблем (задач) в какой-то отрасли» [7, с. 263].

С точки зрения исследователя Д.В. Ивченко, конфликтологическая компетентность относится к социальной компетентности, которая формируется на основе индивидуального и личностного уровней профессиональной деятельности. Исследователем изучаемая нами компетентность понимается как интегральное качество личности, состоящей из конфликтогенных свойств:

- интеллектуальной сферы (система конфликтологических знаний, гибкость ума);
- эмоциональной сферы (уровень самооценки, уровень уверенности в себе, уровень тревожности);
- мотивационной сферы (отношение к конфликту, уровень мотивации конфликта);
- сферы саморегуляции (уровень субъективного самоконтроля), предметно-практической сферы (система умений решения относительных конфликтологических задач по управлению конфликтами) [3].

По мнению Н.В. Самсоновой, конфликтологическая компетентность является структурным компонентом конфликтологической культуры специалиста, и представляет собой систему конфликтологических умений по разрешению конфликтологических задач [8].

А.М. Митяева рассматривает анализируемую нами компетентность как вид социально-психологической компетентности и выделяет в ее структуре следующие составляющие, которые одновременно служат и показателями ее сформированности у будущих специалистов:

- понимание природы противоречий и конфликтов между людьми;
- формирование конструктивного отношения к конфликтам в организации;
- обладание навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях;
- умение оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации;
- наличие навыков управления конфликтными явлениями;
- умение развивать конструктивные начала возникающих конфликтов;
- умение предвидеть возможные последствия конфликтов;
- умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты;
- навыки устранения негативных последствий конфликтов [5].

Как составляющую социально-психологической компетентности личности конфликтологическую компетентность рассматривают и ученые А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. По их мнению, данная компетентность включает:

- знания о причинах, механизмах и закономерностях возникновения, протекания и завершения конфликтов;
- элементарные навыки конструктивного поведения на всех этапах развития конфликта;
- умение диагностировать конфликтную ситуацию, ориентироваться в ней, прогнозировать ее динамику, не допускать деструктивных действий, стремиться конструктивно решить конфликт с минимальными убытками и для себя, и для оппонента [1].

В рамках данного исследования нам импонирует подход Г.С. Бережной, которая рассматривает конфликтологическую компетентность педагогов как целевую направленность процесса конфликтологической подготовки. По мнению исследовательницы, конфликтологическая компетентность является интегративным понятием: компонентом профессиональной компетентности педагога и видом специальной компетентности [2].

А.К. Маркова определяет конфликтологическую компетентность как совокупность трех основных составляющих:

- содержательной сферы (теоретические знания по «Конфликтологии»);
- деятельностной сферы (умения и навыки обращения и решения конфликтов);
- личностной сферы (индивидуально-психологические особенности личности, влияющие на динамику течения конфликта) [4].

Изучив теоретические аспекты конфликтологической компетентности, обратимся к рассмотрению методических особенностей ее формирования у будущих педагогов к системе их профессиональной подготовки в высшей школе. В рамках данного исследования обоснуем утверждение о том, что формирование анализируемой нами компетентности педагогов целесообразно осуществлять путем реализации специально организованной педагогической деятельности. Наиболее эффективным формированием конфликтологической компетентности может быть реализовано в контексте изучения студентами дисциплин психологического цикла.

Формирование конфликтологической компетентности будущих педагогов в рамках изучения студентами содержания дисциплин психологического цикла будет эффективным при условии учета преподавателем компонентов структуры изучаемой компетентности. Анализ теоретической литературы позволяет говорить о том, что в современной психологии, конфликтологии и педагогике нет единого подхода к определению структурных компонентов анализируемой компетентности. В рамках данного исследования мы разделяем подход Г.С. Бережной, которая в структуре конфликтологической компетентности педагогов выделяет три основных компонента:

- информационный компонент (знания природы конфликтов, их типологии, специфики поведения человека в конфликтной ситуации, механизмов их разрешения);
- операционный компонент (умения будущего педагога влиять на конфликтную ситуацию, конструктивно ее решать, брать на себя ответственность за последствия разрешения конфликта);
- аксиологический компонент (проявление мотивационной, волевой, эмоциональной, рефлексивной и экзистенциальной функций управления конфликтами) [2].

Формирование конфликтологической компетентности будущих педагогов будет значительно эффективнее, если содержание конфликтологической подготовки студентов в рамках преподавания психологических дисциплин в высшей школе будет структурировано по следующим блокам:

- методологический блок (владение методами диагностики, исследования, прогнозирования, профилактики конфликта);
- теоретический блок (знание методологических подходов к конфликту, знания о сущности профессионально-педагогической деятельности, в которой происходит работа с конфликтом);
- практический блок (опыт поведения в конфликтных ситуациях профессиональной направленности);

- технологический блок (знание технологий социального и психологического управления субъектами в рамках конфликта) [1].

Формирование конфликтологической компетентности будущих педагогов является этапным процессом. В рамках данного исследования мы выделяем три основных этапа:

- изучение студентами теоретической базы, формирование системы конфликтологических знаний будущих педагогов;

- изучение студентами поведенческих моделей в конфликтных ситуациях, формирование опыта будущих педагогов к их разрешению;

- практическое использование полученных конфликтологических знаний и умений, механизмов предупреждения и решения конфликтных ситуаций.

Выводы. Таким образом, конфликтологическая подготовка будущих педагогов является одной из обязательных линий содержания их профессионального образования. Эффективность процесса формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов, по нашему мнению, может быть достигнута при условии учета ее структурных компонентов, разработки содержания конфликтологической подготовки на блоки (методологический, теоретический, практический, технологический), реализации формирования анализируемой компетентности поэтапно (когнитивный, операционный, деятельностно-рефлексивный этапы).

Литература:

1. Анцупов А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М., 1999. – 212 с.
2. Бережная Г.С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: дисс. ... д. пед. наук. – Калининград, 2009. – 336 с.
3. Ивченко Д.В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы: дисс. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2000. – 167 с.
4. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. – М.: Педагогика, 1990. – № 8. – С. 82-88.
5. Митяева А.М. Конфликтологическая компетентность будущего специалиста как предмет научного исследования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – №. – С. 271-280.
6. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография. – Калининград: КГУ, 2002. – 148 с.
7. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 316 с.

Психология

УДК 37.015.3

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью Пятунина Вера Михайловна

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль);

старший преподаватель кафедры психологии образования и развития Аджиева Аминат Исмаиловна

Карачаево-Черкесский государственный университет (г. Карачаевск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА И ПРОБЛЕМА АГРЕССИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Данная статья освещает психологические особенности подросткового возраста и проблема агрессивности личности. В подростковом возрасте качественным преобразованиям подвергается личность ребенка: развивается рефлексия, изменяется содержание самооценки, формируется чувство взрослости и так далее. Развитие рефлексии характеризуется повышенной склонностью к самонаблюдению. Подросток ищет ответ на вопрос: каков он среди других. На основе рефлексии развивается самосознание - главная черта психологии подростка по сравнению с ребенком младшего школьного возраста. В подростковом возрасте характер ребенка претерпевает качественные изменения: формируется рефлексия, трансформируется содержание самооценки, определяется ощущение взрослости и так далее.

Ключевые слова: подростковый возраст, рефлексия, самооценка, самосознание, агрессивность, психология.

Annotation. This article highlights the psychological characteristics of adolescence and the problems of personality aggressiveness. In adolescence, the personality of a child undergoes a qualitative transformation: reflection develops, the content of self-esteem changes, a sense of maturity is formed, and so on. The development of reflection is a high tendency to self-observation. A teenager is looking for an answer to the question: what is he among others. On the basis of reflection, self-awareness develops - the main feature of the psychology of a teenager in comparison with a child of primary school age. In adolescence, the character of the child undergoes qualitative changes: reflection is formed, the content of self-esteem is transformed, the sensation of adulthood is determined, and so on.

Keywords: adolescence, reflection, self-esteem, self-awareness, aggressiveness, psychology.

Введение. Формирование рефлексии - это значительное стремление к самооценке. Подросток старается понять: кем он является между сверстников. На базе рефлексии вырабатывается самосознание - основная черта психологии подростка по сопоставлению с детьми младших школьников.

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью более полного изучения различных подходов к проблеме психологических особенностей подросткового возраста и проблеме агрессивности личности.

Предметом данной статьи являются различные подходы к проблеме психологических особенностей подросткового возраста и проблеме агрессивности личности в этом возрасте.

Основным методом исследования явился метод наблюдения, а также структурно-семантический, контекстуальный и прагматический анализ, дополненный методом лингвистического эксперимента на материале художественных трудов российских и зарубежных ученых.

В задачу работы входит рассмотрение лингвистической природы различных подходов к проблеме психологических особенностей подросткового возраста и проблеме агрессивности личности.

Целью данной статьи является выявление и анализ различных подходов к проблеме психологических особенностей подросткового возраста и проблеме агрессивности личности.

Изложение основного материала статьи. Одним из видов проявления самооценки является ощущение зрелости - склонность стать и считаться взрослым. Существенным отражением ощущения зрелости является присутствие у подростков своей манеры поведения, установленных принципов, оценок и их отстаивание, невзирая на отказ старших, что в большинстве случаев является причиной несогласованностей в кругу семьи.

У подростка также вырабатываются «Я - концепции» - системы внутренне слаганных мнений о себе. При этом процесс вырабатывания «образа - Я» сопутствуется интенсивным душевным волнением.

Следует обратить специальное внимание на эмоциональную сторону самооценки подростка. Формирование самооценки тесно переплетается с синтезом своих волнений, определенных как наружными, так и душевными стимулами: своими личными размышлениями, ожиданиями, директивами [3].

В первый раз подростки, исследуя свой духовный мир, смотря на себя со стороны, понимают, что они единственны в своем роде. Такие размышления поднимают у них сильное ощущение одиночества. Когда заканчивается подростковый период, в начале ранней юности, самооценка становится стабильной и формирует единую систему - «Я-концепцию». У некоторых детей «Я-концепция» складывается позднее, в старших классах. Как бы там ни было, это существенный период в формировании самооценки [3].

В этом переходном возрастном этапе совершается вырабатывание увлечений. Но они все еще нестабильны и разрознены. Для подростков свойственна склонность к новизне. Так называемая чувственное желание - желание приобретать свежие эмоции, с одной стороны, содействует формированию любознательности, с другой - стремительному переключению с одного дела на другое при неглубоком его исследовании. На практике видно, что только у небольшого количества детей среднего звена круг интересов переходит в стабильные увлечения, которые позже формируются в старших классах во время выбора профессии.

Экспансивный мир подростков характеризуется неустойчивой восприимчивостью. У подростков усиливается беспокойность во время коммуникации в кругу сверстников и взрослых [4].

Характерными признаками подростков, переживающих кризис переходного периода, также являются раздражительность и эмоциональность. Эмоции у них глубже и ярче, чем у школьников младшей возрастной группы. Особенно волнует их свой внешний вид. Сильное внимание подростков к своему внешнему виду является частью психосексуального формирования ребенка в этом возрасте.

Задачи самоопределения в психологическом плане у подростков можно установить в трех направлениях: сексуальной, психологической (умственной, личностной, экспансивной) и общественной. В этом возрасте подростки ищут способы удовлетворения шести основных своих надобностей:

- физиологической надобности, дающей импульс физической и физиологической энергичности подростков;
- надобности в безвредности, которую подростки ищут среди сверстников;
- нужды в самостоятельности и независимости от семьи;
- нужды в привязанности;
- потребности в преуспевании, в ревизии своих потенциалов;
- потребности в самореализации и формировании личного Я [3].

Пора взросления, подростковые годы, являются кризисными. Они могут способствовать появлению сильных психологических травм, появлению враждебности у детей этого возрастной группы. Агрессивность - "недружелюбие, качество или поведение личности, выделяющая ее склонность доставлять неприятности, набрасываться, причинять вред другим окружающим людям [4].

Агрессивность [от лат. aggressio - нападать] также можно определить как постоянную, неизменную характеристику, свойство, которое отображает осмысливаемую или не осмысливаемую склонность человека к довольно последовательному враждебному поведению. Ее целью является доставление объекту телесного или психологического ущерба. Такой телесный или психологический вред, который причиняет или готов причинить враждебный человек, бывает "частичным", "местным", а иногда и "совершенным", когда говорят об убиении предмета враждебности, будь то один человек или группа людей, либо какой-то неодушевленный объект враждебного нападения.

Недружелюбие в некоторых случаях можно анализировать не только как стабильную черту личности, но и как конкретно-актуальное состояние. Им вызванное враждебное поведение, как поступок, сделанный в аффективном состоянии. Если думать логично об этом противоправном поступке, для его оценивания нужно заключение судебно-психологической экспертизы. При этом надо знать, что враждебность в течении многих лет занимала одно из основных мест во время процесса выживания человека. Модифицирующиеся правила реагирования на проявление недружелюбия, смысл и уровень твердости взглядов по поводу такой активности поведения в значительной мере сказывались в том, что обычно анализируется в психологической науке как дело социализации.

Ясно, что враждебность как устойчивая черта личности выявляется в манере поведения при действительном контактировании. Но так же верно, что формирующийся человек такой характеристикой, как враждебность, с самого начала не владеет. Именно из-за этого вопрос враждебности и недружелюбного отношения к окружающим более полно разработан в области концепции социального обучения (А. Бандура и др.).

Немаловажно отличать слово "агрессия" от слова "агрессивность". Под агрессией, по Фромму, подразумеваются "всякие поступки, которые наносят или хотят нанести вред другому человеку, остальным людям или животному".

Под агрессивностью мы имеем в виду свойство человека, которое проявляется в готовности к агрессии [4].

Таким образом, агрессия - это совокупность некоторых поступков, которые наносят вред иному объекту; а агрессивность - это готовность личности, на которую обращена агрессия, понять и трактовать поведение другого человека должным образом.

Разница слов "агрессия" и "агрессивность" дает нам сделать важные выводы. С одной стороны, не за всякими враждебными поступками субъекта на самом деле стоит недружелюбие человека. С другой стороны, враждебность человека не всегда выражается в явно недружелюбных поступках. Показ - не показ враждебности как свойства личности в установленных манерах поведения всегда есть итог сложной связи факторов трансситуации и ситуации.

В случае агрессивных действий неагрессивной личности в основе этих действий лежит фактор ситуации. В случае же агрессивных действий агрессивной личности первенство принадлежит личностным качествам. Агрессия, таким образом, бывает ситуативной и личностной, устойчивой и неустойчивой. Ситуативная агрессивность проявляется эпизодически, в то время, как личностная агрессивность является устойчивой индивидуальной чертой поведения, выступающей везде и всегда, где для этого складываются подходящие условия. Агрессивность как свойство личности, поддается измерению, изучению и при необходимости - психологической коррекции.

За жестокое отношение со стороны личности к кому-либо существуют формы наказания в зависимости от тяжести, чего нельзя говорить об агрессии. Агрессия может проявиться, например, во время спортивных состязаний, она не наказуема, приобретает допустимые формы социумом. Или другой пример связанный с агрессивными действиями военных. Наука психология рассматривает агрессию нейтральной чертой характера в моральном плане, если она социально не порицаема, или наоборот - последствия агрессивного поведения нарушают порядок.

Жестокость не тождественна агрессии, агрессивный человек не всегда жестокий, если отсутствуют обстоятельства, которые могли бы причинить боль и страдания. Черта жестокости постоянно сопровождается агрессией. Человек с жестоким характером может проявить эту черту в своих действиях и бездействием. А агрессивное поведение без жестокости проявляется только в действиях. Агрессивная поведение как психологическая черта проявляется в разных формах. Такое поведение выражается показом неприязни и враждебного настроя, вербальной и невербальной агрессией.

Исследователи, занимающиеся этой психологической проблемой, выделяют виды проявления агрессии:

- невербальная агрессия (физическая);
- агрессия косвенного характера в виде ироний, критики, шуток, приступов ярости;
- постоянная раздражительность, негативное отношение ко всему;
- обидчивость;
- подозрительность и невербальная агрессия (словесная) [6].

Агрессия обычно проявляется в двух формах, первая форма, когда она направлена на кого-либо и вторая форма, когда человек недоволен своими поступками и злиться на себя, такая форма называется аутоагрессией

Психологическая черта агрессия свойственна каждому человеку в большей или меньшей степени, когда она отсутствует, он становится пассивным и равнодушным ко всему, комфортным. Чрезмерное наличие ведет личность к конфликтности, ему трудно наладить партнерские или коллегиальные отношения.

Психологи, занимающиеся этой проблемой, не одинаково трактуют возникновение агрессивности у личности и ее развитие.

З. Фрейд, К. Лоренц объясняют проявление этой черты с влечениями, связанными с инстинктами. Дж. Доллард, Л. Берковитц рассматривают ее как естественное реагирование на фрустрацию. А. Бандура пишет, что она проявляется из-за взаимодействия организма со средой. Многие современные психологи выдвигают разные модифицированные подходы к этой проблеме.

Но экспериментальная работа, проведенная с респондентами на базе основных теорий, показала их достоверность. Феномен агрессия характеризуется многообразием аспектов и планов, факторы способствующие проявлению агрессии многообразны. Эти обусловленности выступают как поведенческий акт, агрессия, как свойства личности. Фрустрационная (агрессивная) теория агрессии и теория взаимодействия организма со средой (социального научения) нашли больше подтверждений в экспериментальных работах.

А. Реан в своем исследовании пишет, что социализация этой черты у индивидуума происходит, когда он приобретает социальный опыт. Этот процесс способствует приобретению и развитию навыка агрессии [4].

Агрессивность личность в большинстве случаев использует как способ самозащиты в определенных ситуациях. Низкая самооценка личности, негативное отношение к своим поступкам и поведению, возмещаются, к сожалению, его аморальными действиями или агрессивными актами. Когда личность прибегает к самозащите через агрессивное поведение, он отходит от принципа равных взаимоотношений. Такое личностное поведение проявляется у того, кто не имеет твердую волю и позицию, он боится, что его авторитет, собственное «Я» будет занижен, ущемлен [3].

Существует большое количество факторов, влияющих на развитие и становление агрессивной черты характера, в ее развитии учувствуют семья, информация СМИ, в школе сверстники, вне дома и школы друзья.

Несовершеннолетние учатся агрессивности, сами проявляя агрессивные поступки, или подбывая своих сверстников на такие действия, немало случаев, когда школьники избивают друг друга, переходя в невербальную агрессию, которые заканчиваются телесными, в лучшем случае, поступками. Иногда они имеют и трагический финал. Семейное воспитание в этом вопросе имеет важное значения. Агрессивность у подростка проявляется тогда, когда в семье нет взаимопонимания между родителями и их детьми, добрых отношений между всеми членами семьи, сплоченности, а также на это влияет стиль руководства семьи. Она проявляется также у детей, чьи родители живут отдельно или у них холодные, отчужденные отношения.

Подростка учит вести себя агрессивно его же сверстник или наблюдения за агрессивным поведением детей вовремя спортивных игр на уроках физкультуры, на улице, спортивной площадке или даже на соревнованиях когда игра с противником. Даже само выражение «противник» требует произвольного агрессивного действия на соревнованиях со стороны соревнующихся, без чего не выиграть игру.

Дети, играя между собой в шумные игры развивают реакцию, реакцию, в основном, агрессивную, когда они дерутся идет развитие невербальной агрессии, а когда оскорбляют друг друга – вербальная. В подвижных играх подростки толкают, догоняют друг друга, у них проявляется произвольное желание нанести

физический или моральный ущерб. Во время игры это допустимо и безопасно. Но если агрессия чрезмерная, участника игры не принимает команда и он старается найти по складу характера себе подобных в другой группе сверстников. В такой компании агрессивность подростка растет на примере поведения ее членов.

Агрессивное поведение наблюдают психологи, как у мальчиков, так и у девочек, но периоды его проявления гендерно отличаются. Пик агрессивного поведения у мальчиков отмечается в двух возрастных периодах, когда им 12 лет и в период от 14 до 15 лет. У девочек агрессивность обнаруживается в возрасте 11 лет – первый период, а второй периода агрессивности в поведении наступает в 13 лет [7].

Выводы. Концепты «агрессивность» и «агрессия» отличаются, агрессия это уже само действие, разного характера, приносящая вред другому субъекту или объекту. А понятие «агрессивность» – это готовность восприятия и трактовки личностью должным образом агрессию со стороны другой личности. Причины возникновения агрессии у личности и механизмы его действия имеют различные трактовки в современной психологической науке. Основная причина проявления агрессии у подростков и личности это их метод самозащиты на уровне их социальной активности.

Итак, многими учеными в науке психология отмечается, что самый активный период развития мировоззрения у личности наступает в подростковом возрасте. У личности определяется четкая система убеждений на окружение, собственного «Я» и на других.

Этот возраст дает возможность подростку оценить свой поступки, поведение, познать себя как личность. Общение и проявление себя в общественно важной деятельности – основное занятие этого возраста, и оценка их деятельности со стороны взрослых, сверстников, особенно противоположного пола играет важную роль. Когда подросток получает положительную оценку своим действиям от взрослых и от сверстников, его самооценка трансформируется.

Агрессивное поведение личности в этом возрасте можно стабилизировать при правильном семейном воспитании и при должном гуманном отношении к нему как к отдельной личности в школе.

Литература:

1. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: / Под ред. Г.В. Бурменской, Е.И. Захаровой, О.А. Карабановой и др. – Москва: «Академия», 2002. – 416 с.
2. Кон И.С. Психология старшеклассника. – Москва: Просвещение, 1980. – 191 с.
3. Лепшкова С.М. Формирование общечеловеческих нравственных ценностей старшеклассников в социокультурной среде: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский гос. ун-т., 2003. – 187 с.
4. Лепшкова Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе: дисс. канд. пед. наук, 04.05.2004. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский госуниверситет, 2004 – 165 с.
5. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. – СПб.: Питер, 1999. – 275 с.
6. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал.- Москва: Наука, 1996. - №5. - С. 16-17.
7. Семенов Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – Москва, 1996. – 216 с.
8. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск: Ильин В.П., 1996. – 192 с.

Психология

УДК 159.99

студентка 3 курса Сафиянова Айгуль Фаридовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студентка 3 курса Маринина Алина Евгеньевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студентка 3 курса Васичева Анастасия Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕВУШЕК К МАТЕРИНСТВУ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «психологическая готовность к материнству», различные аспекты готовности девушек к материнству, с какими проблемами могут столкнуться будущие мамы, готовясь к материнству.

Ключевые слова: материнство, беременность, будущая мама, психологическая готовность к материнству, ребенок.

Annotation. The article discusses the concept of "psychological readiness for motherhood", various aspects of girls' readiness for motherhood, what problems future mothers may face when preparing for motherhood.

Keywords: motherhood, pregnancy, expectant mother, psychological readiness for motherhood, child.

Введение. В последнее время проводятся исследования готовности стать мамой в разных аспектах. Существует огромное количество различных подходов к изучению этой проблемы, но глубокие исследования вопроса готовности к материнству так и не были сделаны, а значит, эта проблема остается открытой. При изучении данного вопроса специалисты рассматривают изменения, которые происходят с женщиной, готовящейся к материнству. Разумеется, рождение ребенка серьезно изменит жизнь женщины, и она обязательно должна быть к ним готова. Ей необходимо осознанно принять тот факт, что она станет мамой.

Изложение основного материала статьи. Многие авторы, такие как А.С. Батуев, И.Ю. Хамитова и др. исследуют данный вопрос и полагают, что подготовка к материнству осуществляется на протяжении всей жизни. На этот процесс оказывают влияние как социальные, так и биологические составляющие. Желание быть матерью может рассматриваться как врожденная тенденция и как личностное образование, в котором выражается целый опыт взаимоотношений будущей матери с ее родственниками [1].

Готовность к материнству – это умение сформировать подходящую среду для будущего малыша, что проявляется в устоявшейся связи по отношению к ребенку [6].

С.Ю. Мещерякова рассматривает это явление как характерное личностное образование. Его ядром является субъектно-объектная ориентация по отношению к своему малышу. С.Ю. Мещерякова считает, что субъективное отношение к нерожденному ребенку проявляется в стиле поведения будущей мамы и подразумевает под собой организацию условий, в которых психическое развитие малыша будет протекать оптимально. При этом самое главное условие – это гармоничные взаимоотношения с собственной мамой [5]. Таким образом, психологическая готовность к материнству является характерным формированием личности, что предполагает субъект-объектную ориентацию по отношению к нерожденному ребенку [5].

На данный момент выделено и описано несколько групп факторов, оказывающих влияние на готовность женщины к роли матери.

1. Первая группа включает в себя опыт общения девушек, который был у них еще в детском возрасте.

С. Ю. Мещерякова выдвинула такую гипотезу благодаря теории И.М. Лисиной, которая считала, что отношение человека к окружающему миру зарождается еще в первые дни его жизни, когда он только начинает общение с родными людьми. Также личностное образование, которое складывается в процессе общения, может оказывать влияние на образование родительского поведения. Изначальное создание субъектного отношения к окружающим людям станет удачным, если общение с ближайшим кругом людей было благоприятным. Это значит также и то, что начало для установления субъектного отношения к еще не родившемуся малышу положено [5].

2. Вторая группа факторов включает в себя тревогу, которую испытывает будущая мать по отношению к своему будущему малышу.

Желание родить ребенка является наиболее благоприятным для поведения матери, так же как и наличие субъектного отношения к будущему малышу, которое проявляется в любви к своему ребенку.

3. Третья группа факторов включает в себя тактику, в соответствии с которой будет происходить воспитание будущего малыша.

Наличие субъектного отношения к будущему ребенку подтверждается тем, как женщина планирует ухаживать за младенцем. В.И. Брутман связывает готовность к материнству с условиями, которые будущая мама готова создать своему ребенку. Он подчеркивает, что насколько ценным является ребенок для матери, настолько она и готова становиться мамой [2].

Е. Милосердова описывает два главных критерия, которые позволяют понять психологическую готовность к материнству:

1. Отношение к самому процессу беременности со стороны женщины.

Беременность, которую женщина желала, считается лучшим вариантом и с воодушевлением воспринимается на сознательном уровне. Это способствует наиболее спокойному и уравновешенному состоянию будущей матери в течение всего периода беременности. Ведь это говорит о готовности женщины к ее новой роли и, естественно, к заботе о своем ребенке.

2. Женское поведение в родах.

Очень часто будущая мама беспокоится не столько о благоприятном исходе родов для своего ребенка, о том, как он себя чувствует, нуждается ли он в ее поддержке или помощи, сколько о своем личном состоянии и желании, чтобы беременность поскорее закончилась.

Российский психолог Г.Г. Филиппова изучает подходы к нарушению материнства и то, насколько женщина подготовлена к новой для себя роли мамы как важный фактор привыкания к ней. Автор называет ценность пока еще не родившегося малыша как одну из важнейших составляющих готовности к новой роли матери [10].

Е.В. Матвеева считает, что женщина психологически готова к новой для себя роли мамы, если она обладает характерным личностным образованием, подразумевающим три степени подготовленности к материнству: когнитивно-операционный, потребностно-мотивационный и социально-личностный.

Потребностно-мотивационная готовность включает в себя два аспекта: потребностно-эмоциональный и ценностно-смысловой.

Под потребностью в материнстве рассматривается не только стремление иметь малыша, а также осознание беременной женщины состояний, которые переживает она и ее малыш [6].

Г.Г. Филиппова рассказывает об основных аргументах материнства:

- Обрести особенный возрастной и социальный статус. Можно сказать, что о данном статусе женщина мечтает всю свою жизнь (женщина считает себя достаточно взрослой, у нее уже сформировалась своя собственная позиция в обществе, а также она вправе на определенное отношение, которое будет исходить от ее семьи и от общества в целом).

- Удовлетворение модели полноценной жизни (у всех людей есть свои цели и необходимые им объекты, которые наполняют их жизнь положительными эмоциями).

- Желание продолжать себя и своего рода (это потребность человека в том, что осталось в его жизни, чтобы в будущем также можно было продолжать свой род).

- Реализация своих способностей и способностей (это желание воспитать ребенка, вложить в него знания, навыки и опыт, которыми вы обладаете).

- Компенсация собственных проблем в жизни (родитель хочет, чтобы ребенок был лучше него как в личном плане, так и в жизненных достижениях, получил то, что родитель не смог).

- Решение жизненно важных задач (создание семьи, так как и сохранение ее требует немалых усилий. Женщине необходимо убедить себя в том, что она может родить и воспитать своего ребенка и добросовестно выполнять непростую роль матери).

- Чувство любви к ребенку (данный мотив подразумевает под собой получение удовольствия от общения с ребенком, желание знать чем заинтересован ее ребенок, желание сделать его жизнь лучше, чем она есть сейчас).

- Достижение возраста, считающегося критическим для рождения ребенка [9].

Потребностно-эмоциональная готовность к материнству включает в себя положительное принятие собственной беременности, а также благоприятное отношение к предстоящим родам. Более того, будущая мама должна настроить себя на заботу о своем малыше.

В случае если беременная женщина положительно относится к своей беременности, то она может быть уверена в том, что беременность будет протекать спокойно, без каких-либо осложнений. Вдобавок к этому, будущая мама отдает себе отчет в том, на какие трудности она готова пойти ради своего чада. Образ будущего малыша заставляет беременную женщину испытать самый положительный эмоции. Будучи беременной, женщина начинает испытывать наслаждение, думая о своей новой роли, которую она примет в ближайшем будущем.

Во время научных исследований ученые выяснили, что если женщина негативно относится к процессу беременности, то будущий ребенок становится источником отрицательных эмоций. Женщины, которые позитивно смотрят на свою беременность, наоборот, с удовольствием думают о проявлении любви к еще не родившемуся малышу. Чувства, которые испытывает мать к ребенку, развиваются стремительнее и являются несомненными. Сама беременность для них становится одной из важных частей материнской роли и сопровождается постоянным позитивным отношением к еще не родившемуся малышу, который становится новым смыслом жизни.

Ценность материнства и ценность ребенка - в данном случае понятия тесно взаимосвязанные. Г.Г. Филиппова определяет четыре типа ценности ребёнка [9]:

1. Эмоциональная (при общении с ребенком мать испытывает в основном позитивные эмоции).
2. Повышенно-эмоциональная (здесь могут быть различные варианты: аффективная, эйфорическая связь матери с ребенком; также мать может полностью закрывать свою потребность в эмоциональной привязанности в контакте с ребенком. При этом у женщины нет эмоциональной привязанности к другим людям).
3. Подмена индивидуальной ценности ребёнка на ценности из социально-комфортной сферы (ребёнок в данном случае становится средством достижения различных ценностей: мать получает более высокий социальный и семейный статус, избавляется от страха остаться одной в будущем, реже ребенок воспринимается как источник благ и т.п.).
4. Абсолютное отсутствие ценности.

Ценностно-смысловая готовность к материнству означает, что женщина высоко ценит ребенка и выделяет свою материнскую роль среди других ценностей. Она «правильно» понимает цель рождения детей и смысл материнства.

Абсолютно все женщины имеют прочную связь со своими мамами. Благодаря данной связи, мы можем определить насколько девушка сама готова к тому, чтобы стать мамой. В случае, если в детстве девочка была желанным ребенком и ни в коем случае не испытывала чувства чуждости и одиночества, то в будущем, будучи взрослой, у нее не возникнет проблем в своей собственной семье. Мама и дочь с самого детства производят взаимный обмен своим ценным опытом. Благодаря данному опыту, формируется мнение о жизненных ценностях [7].

Когнитивно-операционный блок подразумевает под собой установленный набор знаний, которым необходимо обладать каждой женщине. Прежде всего, женщина осознает свои предстоящие обязанности, которые необходимо исполнять каждой матери. Также она должна обладать определенным багажом знаний о своем организме и представлять, что ждет ее на предстоящих родах и как воспитать малыша. Вместе с тем, женщина должна быть осведомлена о том, как организовывать общение со своим ребенком, как заботится о нем. Чем раньше будущая мама узнает о психологических и физиологических изменениях, тем успешнее будет ее беременность.

Социально-личностная готовность к материнству подразумевает формирование половой идентичности, инструкции по поводу форм воспитания своего будущего малыша. По характеру матери можно оценить то, как она чувствует себя в своей новой роли, насколько она осознает тот факт, что отныне она несет ответственность не только за себя, но также и за свое чадо, готова ли она справляться с возникшими трудностями, которые ее ожидают [5].

Женщина, готовящаяся к новой для себя роли матери, примеряет на себя эту роль. И эта роль меняет ее статус в обществе, требует выполнения новых обязанностей. Женщина меняет установку по отношению к себе, внутренне идентифицирует себя с женщинами, которых считает «настоящими». Она получает социальный «титул» матери, и в итоге она включает полоролевую идентификацию «мы - матери».

Очень важной составляющей готовности женщины к новой для нее роли матери является понимание личной ответственности за то, как будет воспитываться ребенок, и то, как она оценивает свою позицию как матери. Франтишек Хорват считает, что ответственность – это следствие любви. Несомненно, материнская любовь связана с ответственностью. Будущая мама несет ответственность за своего малыша. В случае, если она отдает себе отчет о собственных стремлениях, осмысляет свои действия, то она естественно понимает всю суть ответственности. Когда женщина ставит перед собой цель иметь ребенка, она ответственна за свой поступок.

Ответственность за будущее ребёнка - это необходимая составляющая осознанного материнства, и это, в первую очередь, исключение возможности случайного наступления беременности. Кроме стремления родить ребенка, осознание материнства включает в себя ещё и понимание, и особое, позитивное отношение к тем новым обязанностям, которые женщине придется выполнять, положительное отношение к абсолютно другой жизни, которую начинает женщина, делая выбор стать матерью. Огромное значение при принятии такого решения имеет личная мотивация женщины, те цели, которые руководят женщиной, когда она принимает решение родить ребёнка, истинные стремления, которые ведут ее к решению быть мамой. Только в том случае, если будущая мама понимает истинный смысл материнства, как с социальной, так и с личной точки зрения, если она действительно осознает все проблемы и трудности, связанные с новой социальной ролью, если она осознанно подходит к своему решению, можно говорить об ответственно подходе к материнской роли.

Выводы. Готовясь к материнству, женщина должна позитивно смотреть на него. И это не значит, что она должна воспринимать свою новую социальную роль сквозь «розовые очки». Просто ей необходимо осознавать, что у нее появятся новые возможности для того, чтобы мобилизоваться и максимально

реализовать свой женский потенциал. Е.В. Матвеева полагает, что именно этот набор показателей ярко демонстрирует, насколько женщина готова стать матерью. Они являются основой при прогнозировании качества позиции матери по отношению к своей новой роли и ее будущему поведению в качестве матери.

Литература:

1. Батуев, А.С. Психофизиологические доминанты материнства / А.С. Батуев. – Санкт-Петербург: Издательство «Психология сегодня», 1996. – С. 69-70.
2. Брутман, В.И. Психологические феномены, возникающие в связи с нежелательной беременностью / В.И. Брутман // Психология сегодня. Ежегодник Рос. психол. общества. 2010. Т. 2. Вып. 4. С. 150-151.
3. Брутман, В.И. Формирование привязанности матери к ребёнку в период беременности / В.И. Брутман, М.С. Радионов // Вопросы психологии. 1997. №7. С. 38-47.
4. Винникот, Д.В. Маленькие дети и их матери / Д.В. Винникот. – Москва: Издательство «Просвещение», 1985.
5. Мещерякова, С.Ю. Психологическая готовность к материнству / С.Ю. Мещерякова // Вопросы психологии. 2002. №5. С. 18-27.
6. Мещерякова, С.Ю., Изучение психологической готовности к материнству как фактора развития последующих взаимоотношений ребенка и матери / С.Ю. Мещерякова, Н.Н. Авдеева, Н.И. Ганошенко // Соросовские лауреаты. Философия. Психология. Социология – Москва, 1996.
7. Матвеева, Е.В. Анализ материнства с позиции теории деятельности / Е.В. Матвеева. – Казань: Издательство «ВГУ», 2004.
8. Орлевская, М. Я хочу ребёнка / М. Орлевская // Счастливые родители. 2004. №3. С. 76-78.
9. Филиппова, Г.Г. Психология материнства / Г.Г. Филиппова. – Москва: Издательство «Институт психотерапии», 2002.
10. Филиппова, Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Г.Г. Филиппова // Вопросы психологии. 2001. №2. С. 22-37.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Слюсарева Елена Сергеевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению феномена психологической готовности родителей как субъектов инклюзивного образования. Проведен сравнительный анализ психологической готовности к инклюзивному образованию родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и родителей детей с нормальным психофизическим развитием. Рассмотрено понятие психологической готовности родителей обеих групп (в дефинициях «содействие» и «соготовность»), имеющей как общие характеристики, так и специфические, исходя из субъектной позиции родителей в инклюзивном образовательном процессе. Представлено теоретическое обоснование и эмпирическое исследование компонентов и показателей психологической готовности, в ходе которого было выявлено особенности психологической готовности родителей детей с разным психофизиологическим статусом.

Ключевые слова: психологическая готовность родителей, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, соготовность, содействие.

Annotation. The article deals with the phenomenon of psychological readiness of parents as subjects of inclusive education. A comparative analysis of the psychological readiness for inclusive education of parents of children with disabilities and parents of children with normal psychophysical development was conducted. The article considers the concept of psychological readiness of parents of both groups (in the definitions "assistance" and "readiness"), which has both General characteristics and specific ones, based on the subjective position of parents in the inclusive educational process. The paper presents a theoretical justification and empirical study of the components and indicators of psychological readiness, which revealed the features of psychological readiness of parents of children with different psychophysiological status.

Keywords: psychological readiness of parents, inclusive education, children with disabilities, readiness, assistance.

Введение. В отечественной практике становления инклюзивного образования развивается стратегия активного включения родителей (законных представителей) в образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и выделяется два важных аспекта реализации данной стратегии:

1) организация психолого-педагогического сопровождения семьи, в которой воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья (И.А. Бучилова, Т.В. Колотилова, О.Л. Леханова, В.В. Ткачева и др.) [2, 5, 7];

2) формирование у родителей, воспитывающих нормально развивающихся детей, понимания необходимости инклюзивного образования и устранения имеющихся психологических барьеров (Т.Н. Адеева, Е.С. Глухова, С.А. Литвина, К.С. Шалагинова и др.) [1, 3, 9].

На наш взгляд, целесообразно говорить о готовности родителей обеих групп к совместному (инклюзивному) обучению детей.

Изложение основного материала. Понятие «психологической готовности» является не просто одним из составляющих, оно занимает центральную позицию во всей структуре готовности к той или иной деятельности в целом и рассматривается в рамках функционального, личностного, личностно-деятельностного подходов. Наиболее представленным аспектом изучения феномена готовности является профессионально-личностная готовность специалистов к деятельности, в том числе, и в условиях инклюзивного образования (С.В. Алехина, И.В. Возняк, Л.М. Волосникова, О.С. Кузьмина, Н.Н. Мальярчук, И.Н. Симеева, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловская, И.М. Яковлева и др.). Тогда как вопросы формирования

психологической готовности родителей к совместному обучению детей с разным психофизиологическим статусом представлены единичными работами (Т.Н. Адеева, Е.С. Глухова, С.А. Литвинова, И.Н. Симеева, В.В. Хитрюк).

Реализация эффективной инклюзивной образовательной практики требует высокого уровня сотрудничества и командной работы педагогов, специалистов службы сопровождения и родителей. Н.Н. Малофеев отмечает, что «родители наряду с государством выступают заказчиками образования для своих детей, а правительство и профессионалы призваны предоставлять родителям возможность выбирать между различными системами и формами обучения» [5].

В условиях инклюзивного образования роль родителей в образовательном процессе возрастает и имеет как общие характеристики, так и дифференцированные, исходя из субъектной позиции родителей в инклюзивном образовательном процессе. Отсюда, наиболее подходящим определением к феномену психологической готовности родителей к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, на наш взгляд, является понятие готовности родителей, которое рассматривается как согласованные в когнитивном, эмоциональном и конативном компонентах намерения, предшествующие и определяющие характер их взаимодействия и общения в условиях инклюзивного образовательного пространства (И.Н. Симеева, В.В. Хитрюк) [6].

Активное участие родителей в выстраивании образовательного маршрута ребенка с ограниченными возможностями здоровья, знание об особых образовательных потребностях собственного ребенка, специальных условиях, соответствующих этим потребностям, эмоционально положительное отношение и удовлетворенность взаимодействием с субъектами инклюзивной образовательной среды, являются важными условиями эффективности инклюзивного образования. Содержание психологической готовности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья отражается в «готовности родителей к содействию образования детей с ОВЗ» (Л.С. Яговкина) [10].

В свою очередь, установки родителей детей с нормотипичным развитием, готовность к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде – готовность (намерение, эмоциональное состояние, настроенность) решать возникающие задачи общения и взаимодействия в различных субъектных системах (В.В. Хитрюк) [8] – так же определяют эффективность реализации инклюзивной образовательной практики.

На основе этого мы определяем психологическую готовность родителей к инклюзивному образованию детей с ОВЗ как системное образование, состоящее из знаний и представлений родителей о вариативности образовательных маршрутов ребенка с ОВЗ (когнитивный компонент готовности); практических умений выстраивания этого маршрута и содействия в его выстраивании в инклюзивной образовательной среде (конативный компонент) и эмоционально положительного отношения к инклюзивной образовательной практике (эмоциональный компонент готовности).

На основе теоретического анализа исследований (Т.Н. Адеева, Е.С. Глухова, С.А. Литвинова, И.Н. Симеева, В.В. Хитрюк, Л.С. Яговкина и др.) [1, 3, 6, 8] нами были обоснованы следующие критерии и показатели экспериментального исследования психологической готовности родителей:

1) когнитивный компонент (представления о сущности инклюзивного образования, особенностях взаимодействия в инклюзивной образовательной среде, специальных образовательных условиях для детей с ОВЗ);

2) эмоциональный компонент (отношение к инклюзивным образовательным процессам, степень удовлетворенности основными характеристиками инклюзивной образовательной среды, психологическая защищенность);

3) конативный (действия родителей, направленные на оптимизацию взаимодействия в инклюзивной образовательной среде).

Эмпирическое исследование проводилось в образовательных организациях, реализующих инклюзивную практику и расположенных в как городской, так и в сельской местности (г.Ставрополь, Новоалександровский район Ставропольского края). Общий объем выборки – 354 родителя, из них: 273 – родители, воспитывающие детей с нормотипичным развитием (экспериментальная группа 1 – ЭГ 1) и 81 – родители, которые воспитывают детей с ограниченными возможностями здоровья (экспериментальная группа 2 – ЭГ 2).

Основной метод исследования – опрос. В анкете (Г.В.Жигуновой) предложены вопросы открытого, закрытого и смешанного типа, позволяющие выявить представления родителей об инклюзивной образовательной практике; их отношение к совместному обучению, а также предложения по оптимизации процесса совместного обучения (когнитивный и конативный компоненты готовности). В свою очередь, утверждения, предложенные в опроснике (С.А. Калашникова), направлены на исследование таких показателей эмоционального компонента готовности родителей как: удовлетворенность основными характеристиками инклюзивной образовательной среды, психологическим климатом в образовательном учреждении; участием родителей в инклюзивном образовательном процессе; психологической защищенностью детей в инклюзивной образовательной среде.

Первым критерием исследования выступило наличие у родителей, воспитывающих детей, включенных в совместное обучение, представлений об инклюзивных образовательных процессах, психологических особенностях детей, имеющих разных психофизиологический статус, образовательных условиях обучения детей (когнитивный компонент психологической готовности родителей).

Вопросы экспериментальных методик были направлены на изучение мнения двух групп родителей об оптимальных образовательных условиях для детей с ОВЗ: общеобразовательные школы; образовательные организации, осуществляющие обучение детей с ограниченными возможностями здоровья по адаптированным общеобразовательным программам («специальные (коррекционные) школы»); индивидуальное (домашнее) обучение.

Изучая мнение родителей относительно образовательных условий для детей с двигательными нарушениями, мы получили следующие данные: 35% родителей ЭГ 2 считают, что дети с опорно-двигательными нарушениями должны учиться в обычном образовательном учреждении (массовой школе); тогда как в ЭГ 1 такое мнение разделило 28% родителей. «За» специальные (коррекционные) образовательные условия высказалось 27% ЭГ 2 и 37% – ЭГ 1.

Слабослышащие дети, по мнению родителей ЭГ 2, должны обучаться в общеобразовательных учреждениях (48% родителей) и специальных (коррекционных) учреждениях (45%). Более сдержанные ответы в отношении инклюзивного образования детей с нарушениями слуха мы получили в ЭГ 1: лишь 12%

высказалось положительно относительно совместного обучения данной группы детей и 52% (большая часть выборки) считают оптимальными условия специальных (коррекционных) школ.

Сходную точку зрения мы отмечаем и при выборе образовательных условий для детей с нарушениями зрения: 45% родителей ЭГ 2 считают оптимальными условия общеобразовательных организаций и 41% – условия специальных (коррекционных) школ. Тогда как в ЭГ 1 положительно отнеслись к совместному обучению детей с нарушениями зрения 13% респондентов. Большая часть родителей ЭГ 1 рассматривают специальные (коррекционные) условия как наиболее оптимальные для слабовидящих детей – 49%.

В отношении детей с интеллектуальными нарушениями большая часть родителей ЭГ 2 (86%) выступили за специальные (коррекционные) условия обучения, тогда как в ЭГ 1 этого мнение разделило 56% опрошенных. Идею совместного (инклюзивного) обучения детей с интеллектуальными нарушениями поддержало 9% родителей ЭГ 2 и 5% родителей ЭГ 1. Остальные респонденты рекомендовали индивидуальную форму обучения как оптимальную для данной группы детей.

Сходная точка зрения у родителей обеих групп и в отношении детей, имеющих расстройства аффективной сферы: 52% родителей ЭГ 2 и 77% родителей группы 1 рассматривают специальные (коррекционные) образовательные организации как наиболее оптимальный образовательный маршрут для данной категории детей. 6 % родителей обеих групп рассматривают возможность совместного обучения; остальные – индивидуальный образовательный маршрут.

Таким образом, мы отмечаем, что если речь идет о детях, имеющих выраженные нарушения, ограничивающие возможность адаптации (социальной, психологической) в образовательной среде (дети с интеллектуальными нарушениями и расстройствами аффективной сферы), то в этом случае родители двух групп считают наиболее оптимальными условия специальных (коррекционных) школ и индивидуального обучения. Тогда как если речь идет о детях с сенсорными (слабовидящие, слабослышащие дети) и двигательными нарушениями, родители считают в одинаковой степени привлекательными и условия общеобразовательных, и условия специальных (коррекционных) школ.

Следующим компонентом исследования выступает эмоциональный компонент психологической готовности (отношение двух групп родителей к совместному обучению детей, имеющих разный психофизический статус; удовлетворённость основными характеристиками инклюзивной образовательной среды, психологическая защищённость).

Исследуя отношение родителей экспериментальной группы 1 к включению в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья, мы получили следующие результаты: наиболее представленными являются ответы о положительном отношении и принятии (60%); 23% выражают сочувственное отношение и желание помочь, и 3% составили ответы, демонстрирующие отрицательное отношение к процессу совместного обучения разных групп детей. Ведущими чувствами родителей ЭГ 1 по отношению к детям с ОВЗ являются сострадание (55%), сочувствие (68%), жалость (61%).

Достаточно высок процент воздержавшихся от ответа родителей (14%), что может, на наш взгляд, свидетельствовать о неопределённости позиции родителей по отношению к инклюзивным образовательным процессам. При этом, необходимо отметить, что родители ЭГ 1 (36% опрошенных) отмечают, что отношение к детям с ОВЗ может быть связано с тяжестью и выраженностью имеющихся у ребенка нарушений, ограничивающих возможности его жизнедеятельности, образования и коммуникации.

Не менее интересным является мнение родителей о том, как относятся друг к другу их дети, включенные в совместное обучение. Большинство родителей ЭГ 2 (45%), считают, что у сверстников с нормальным психофизическим развитием положительное отношение к детям с ОВЗ, включенным в совместное обучение. Отрицательное отношение было отмечено наименьшим количеством респондентов ЭГ 2 – 14%, нейтральное – 42%. Аналогичные показатели мы отмечаем и в ЭГ1: преобладающим ответом выступило «доброжелательное отношение к детям с ОВЗ» – 46%. При этом достаточно высоким является ответ о непринятии детей с ОВЗ – 22%. Так, 15% родителей ЭГ 1 отмечали, что они наблюдали случаи применения вербального (насмешки, задёвание и т.п.) и реже – физического насилия по отношению к детям с ОВЗ. Факты негативного отношения к своему ребенку, имеющему ОВЗ, со стороны сверстников отметило 10% родителей ЭГ 2 (издевались, смеялись, дразнились); 57% респондентов отрицает подобное отношение к своему ребенку.

Полученные нами данные подтверждают данные, представленные в исследованиях Т.Н. Адеевой, Е.С. Глухой, С.А. Литвиной, в которых отмечается наличие противоречивой тенденции в позиции родителей по отношению к включённому обучению: от положительного, принимающего отношения до скрытого, отвергаемого [1, 3].

Следующим критерием выступила удовлетворённость родителей условиями совместного обучения. Родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья (ЭГ 2), предлагался опросник (С.А. Калашниковой) [4], в котором содержались следующие шкалы, направленные на исследование удовлетворённости родителей разными показателями инклюзивной образовательной среды: материально-техническими условиями образовательного учреждения; кадровым составом; содержанием основной образовательной программы; организацией инклюзивного образовательного процесса; психологическим климатом в образовательном учреждении; участием родителей в инклюзивном образовательном процессе; информационным обеспечением инклюзивного образовательного процесса.

Наиболее высокие баллы (полное соответствие) были получены по следующим шкалам:

- «материально-технические условия образовательного учреждения» (степень доступности учреждения для всех категорий детей с ОВЗ, наличие соответствующих учебных аудиторий, использование специального оборудования, дидактических материалов и т.д.) – показатель удовлетворённости 95%;

- психологический климат в образовательном учреждении (доброжелательность во взаимоотношениях между учителем и учениками, наличие взаимопомощи и взаимной поддержки в отношениях учеников, партнёрские отношения между учителями и родителями и т.д.) – показатель удовлетворённости – 88%.

Наименьшие количественные показатели были получены по таким шкалам как:

- «содержание основной образовательной программы» (соответствие образовательной программы образовательным потребностям и возможностям ребенка, наличие и содержательность программы коррекционной работы, адекватность используемых коррекционных методов и технологий) – родители отметили частичное соответствие образовательных условий особым образовательным потребностям детей с ОВЗ – показатель удовлетворённости – 48%;

- «участие родителей в инклюзивном образовательном процессе» (совместное со специалистами обсуждение оптимальных психолого-педагогических технологий, участие родителей в обсуждении индивидуального маршрута ребенка и т.д.) были оценены родителями как «недостаточно частое приглашение к участию». Отсюда, удовлетворенность данным компонентом – 56%.

Исследуя конативный компонент психологической готовности (действия родителей, направленные на оптимизацию процесса совместного обучения), мы получили следующие результаты. Родители ЭГ 1 в качестве первостепенных действий указали необходимость создания полноценных психологических условий в образовательном учреждении (воспринимать детей с ОВЗ как всех детей, окружить терпимостью, пониманием и т.д.) – 12%, а также указали на необходимость материального обеспечения, повышения пособия по инвалидности, улучшения государственного обеспечения – 30%.

На вопрос «Что Вы могли бы сделать для таких детей?» 12 % родителей ЭГ 1 выразили готовность оказать материальную помощь; психологическую помощь, поддержку, помощь в обучении готовы оказать 22% родителей. К сожалению, большая часть родителей – 66% затруднились ответить на данный вопрос, что, на наш взгляд, является свидетельством об их неготовности к участию в оказании помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях совместного обучения.

Родители ЭГ 2 переадресовали акцент действий на государственные и социальные структуры. С этих точки зрения, оптимизации совместного (инклюзивного) обучения будут способствовать такие виды деятельности как: медицинское консультирование – 67%; психологическое консультирование – 43%; педагогическое консультирование – 36%; юридическое консультирование – 16%; уход и присмотр за детьми – 7%.

Выводы. Проведенное исследование позволили сделать следующие выводы: психологическая готовность родителей к инклюзивному образованию детей с ОВЗ является системным образованием, в структуру которого входят: когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты, имеющие как общие характеристики, так и дифференцированные, исходя из субъектной позиции родителей в инклюзивном образовательном процессе.

Полученные эмпирические данные позволяют отметить, что в структуре психологической готовности родителей, воспитывающих детей с нормальным психофизическим развитием, преобладает эмоциональный компонент: демонстрируя внешне социальное принятие идеи совместного обучения, они не готовы к действенному компоненту – оказанию помощи и включению во взаимодействие с субъектами инклюзивной образовательной среды; рассматривают специальные (коррекционные) условия как наиболее соответствующие особым образовательным потребностям детей с ОВЗ.

Тогда как в структуре психологической готовности родителей детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, имеющиеся знания и опыт взаимодействия родителя с собственным ребенком находят свое отражение в сформированности когнитивного и эмоционального компонента психологической готовности при некоторой депривации конативного компонента: недостаточной включенности родителей в выстраивание образовательного маршрута собственного ребенка.

Эти особенности требуют дальнейшего научного осмысления и практического исследования.

Литература:

1. Адеева Т.Н. Проблема психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 112-118.
2. Бучилова И.А., Леханова О.Л., Колотилова Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях инклюзивного образования // Гуманитарный трактат. – 2016 (2). – С. 3-5.
3. Глухова Е.С., Литвина С.А. Проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования // Психология обучения. – № 1. – 2013. – С. 28-39.
4. Калашникова С.А. Оценка родителями обучающихся инклюзивной образовательной среды как показатель ее эффективности // Образование и воспитание. – 2015. – № 4(4). – С. 60-67. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/13/252/> (дата обращения: 24.05.2020).
5. Малофеев Н.Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна. – Альманах ИКП РАО. – № 11. – 2007. <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-11/pochemu-integracija-v-obrazovanie-zakonometrna>
6. Симеева И.Н. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся / И.Н. Симеева, В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им.И.Канта. – 2015. – № 11. – С. 54-62.
7. Ткачева В.В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 30-36.
8. Хитрюк В.В. Родительская компетентность как объект внимания педагога инклюзивного образования // Специальное образование: материалы XII междунар. науч. конф., 21-22 апр. 2016 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. - СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. – Т. I. – 272 с. – С. 249-253.
9. Шалагинова К.С. Психолого-педагогическое сопровождение родителей при переходе к инклюзивному образованию // PsyJournals.ru. – 2011. – С. 103-105.
10. Яговкина Л.С. Исследование формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – № 3. – 2009. – С. 410-419.

УДК 159.9.07

доктор биологических наук, профессор Соболев Валерий Иванович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

кандидат педагогических наук, доцент Попов Максим Николаевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

кандидат медицинских наук, доцент Труш Вера Владимировна

Донецкий национальный университет (г. Донецк)

ХАРАКТЕРИСТИКА КОРРЕЛЯЦИОННЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ РАЗЛИЧНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО СТАТУСА У СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД «КОРОНАВИРУСНОЙ САМОИЗОЛЯЦИИ»

Аннотация. Методом психодиагностики (10 тестов с 18 шкалами) проводилась оценка нервно-психического состояния студентов, находящихся в условиях «коронавирусной самоизоляции». Установлено, что режим «коронавирусной самоизоляции» не оказал существенного негативного влияния на психическое состояние студентов. Использование корреляционной матрицы позволило выявить группу тестов (7 шкал в 5 тестах), относящихся к единой функциональной категории и характеризующихся близкой интерпретацией, высокой сопоставимостью результатов, валидностью и надежностью прогноза уровня нервно-психического напряжения индивида. Использованный подход к выбору наиболее адекватной группы тестов может быть использован как один из принципов функциональной классификации тестов в психометрии, в основу которого положен показатель количества сформировавшихся в группе взаимосвязей.

Ключевые слова: психодиагностика, психометрия, нервно-психическое напряжение, студенты, режим «самоизоляции».

Annotation. It was established that the regime of "coronavirus self-isolation" did not have a significant negative impact on the psychic state of students. The use of the correlation matrix made it possible to identify a group of tests (7 scales in 5 tests) that belong to a single functional category and are characterized by a similar interpretation, high comparability of results, validity and reliability of the neuropsychic stress predicting. This method for choosing the most appropriate group of tests can be used as one of the principles of functional classification, which is based on an indicator of the number of relationships that have formed in the group.

Keywords: psychodiagnostics, psychometrics, neuropsychic stress, students, coronavirus self-isolation regimen.

Введение. Оценка степени нервно-эмоционального напряжения является предметом многочисленных исследований в области практической психологии, социологии, психофизиологии, физиологии труда, педагогики и неврологии [1, 3, 7, 10-13]. Важное значение подобного рода исследования приобретают в связи с внезапными изменениями основных условий социальной среды, например, при так называемой «коронавирусной самоизоляции», охватывающей многие сферы деятельности человека. Одним из субъектов, подвергающихся действию такого рода стрессорных факторов, является студенчество. В связи с этим представляется важным проведение оценки состояния основных показателей, характеризующих степень нервно-психического напряжения студентов в условиях «коронавирусной самоизоляции».

При оценке психического состояния человека используются многочисленные методологические подходы, одним из которых является психологическое тестирование [2, 4-6, 8, 9, 11]. Предполагается, что в этом случае выбранные тесты отвечают основным критериям - достаточному уровню валидности и надежности [6, 14]. Однако на практике при выборе конкретного теста или группы тестов возникают сложности, связанные с оценкой их пригодности и адекватности решаемым задачам, поскольку результаты тестирования, казалось бы схожими в основной парадигме тестами, часто приводят к противоречивым и даже разнонаправленным выводам. В связи с этим представляется актуальной проблема выбора из большого перечня тестов с декларированными однотипными характеристиками адекватных тестов для последующего применения в практике психодиагностики.

Используя объективные методы вариационной статистики (корреляционную матрицу), выявить среди тестов, использованных при оценке нервно-психического состояния студентов, находящихся в условиях «коронавирусной самоизоляции», функционально однородную и валидную группу тестов, сформированную на основе принципа наибольшего числа сложившихся между ними корреляционных связей.

Изложение основного материала статьи.

Характеристика контингента. Исследования проведены в период с 15 апреля по 15 мая 2020 года на базе Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО "Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского" в г. Ялте. В исследованиях приняли участие 20 студентов со средним возрастом $20,2 \pm 0,1$ года. Все испытуемые, принимавшие участие в исследованиях, были отнесены к категории здоровых лиц.

Постановка исследований. Исследования проводились в первую половину дня путем индивидуального тестирования в условиях online. Всего было использовано 10 экспресс-тестов, включающих 18 показателей (шкал), отражающих разные стороны психического состояния человека (табл. 1). При выборе перечня тестов руководствовались каталогом психологических тестов, представленных в разделах «Методики исследования темперамента», «Методики оценки нервно-психической устойчивости, диагностики стресса» и «Методики исследования психических состояний, агрессивности, тревожности» (<https://psytests.org/test.html> или <https://psytests.org/book/karelin-big-encyclopedia.html>), а также известными практическими руководствами [4, 5, 7-9].

Перечень использованных тестов и показателей

Название теста		Код теста	Статистика	Интерпретация	Рейтинг (число выявленных корреляционных взаимосвязей)
Тест исследование тревожности (опросник Спилбергера)	Шкала: ситуационная тревожность	1	38,6±2,1 (9,2); [23,8%]	умеренная тревожность	6
	Шкала: личностная тревожность	2	40,0±2,2 (9,8); [24,5%]	умеренная тревожность	6
Личностный опросник Айзенка ЕРІ, вариант А	Шкала интроверсии-экстраверсии	3	13,2±0,69 (2,5); [18,9%]	среднее между интровертом и экстравертом	1
	Шкала нейротизма	4	12,5±1,5 (5,5); [44,0%]	средний уровень нейротизма	5
Шкала нервно-психической устойчивости - НПУ («Прогноз»)		5	5,1±2,1 (0,48); [9,4%]	хорошая НПУ	7
Самочувствие, активность, настроение САН	Шкала самочувствия	6	53,7±0,48 (9,4); [17,5%]	хорошее самочувствие	2
	Шкала активности	7	46,7±2,8 (12,2); [26,1%]	средняя активность	3
	Шкала настроения	8	55,2±2,2 (9,7); [17,5%]	хорошее настроение	2
Диагностика типа поведенческой активности		9	427±12,5 (43,2); [10,1%]	промежуточный тип личностной активности – тип АБ	2
Шкала нервно-психического напряжения, НПН		10	41,6±1,6 (7,0); [16,8%]	слабое нервно-психическое напряжение	3
Шкала проявлений тревоги Тейлор ТМАС, вар. Немчинова		11	18,8±3,3 (14,4); [33,9%]	средний уровень тревоги, с тенденцией к высокому	4
Шкала организационного стресса		12	49,0±2,5 (8,6); [17,5%]	средняя стресс-толерантность	6
Оценка психической активации, эмоционального тонуса	Шкала: психическая активация	13	9,3±1,2 (4,3); [46,2%]	выше среднего уровня	2
	Шкала: эмоциональный тонус	14	8,6±1,3 (4,5); [57,6%]	средний уровень	5
	Шкала: напряжение	15	9,4±0,86 (2,9); [30,8%]	выше среднего уровня	2
Психические состояния личности Джерсайлда	Шкала: одиночество	16	0,88±0,28 (0,98); [110,4%]	выражено слабо	3
	Шкала: ощущение бессмысленности существования	17	2,76±0,59 (2,07); [23,8%]	выражено умеренно	3
	Шкала: безнадежность	18	1,95±0,48 (1,68); [86,1%]	выражено слабо	2

Примечание: в круглых скобках - среднее квадратическое отклонение, в квадратных скобках - коэффициент вариации

Статистический анализ полученных данных. При статистической обработке данных использовались пакеты прикладных программ (Excel и Statistica 7.0). По результатам тестирования составляли корреляционную таблицу (табл. 2), из которой выделяли статистически значимые ($p < 0,05$) значения коэффициентов корреляции Пирсона. В дальнейшем каждой шкале (18 шкал в 10 тестах) присваивали рейтинг, определяемый числом выявленных статистически достоверных корреляционных связей с другими показателями (табл. 2). Для более полной характеристики эмпирических данных для каждого показателя рассчитывали средние арифметические значения с ошибкой, средние квадратические отклонения и коэффициенты вариации.

Анализ результатов тестирования (табл. 1) показал следующее. Во-первых, уровень тревожности для всей группы обследованных оценивался как средний при хорошей оценке общего самочувствия. Во-вторых, показатели, отражающие уровень психической активации и активности, были выше средних или близкими к ним. В-третьих, практически во всех проведенных тестах степень нервно-психического напряжения у

студентов колебалась около среднего уровня при хорошей нервно-психической устойчивости. В-четвертых, обращает на себя внимание тот факт, что в некоторых случаях, например, в тесте «Психические состояния личности Джерсайлда, шкала: одиночество», наблюдается чрезмерно высокая вариабельность показателей (до 110 %), хотя для других тестов (например, «Шкала нервно-психической устойчивости – НПУ, «Прогноз»)» характерно невысокое значение коэффициента вариации (9,4%).

Таким образом, по результатам тестирования, режим «коронавирусной самоизоляции» не оказал существенного негативного влияния на психическое состояние студентов.

Центральной задачей настоящего исследования было выявление группы диагностически сопоставимых тестов. Предполагалось, что в такой группе тестов все они должны однонаправлено (согласовано) и сопоставимо отражать имеющиеся тенденции в психическом состоянии субъекта [6, 14]. В качестве рабочей гипотезы принималось следующее допущение: диагностическое значение теста будет тем выше, а сам тест надежнее, чем больше у него будет выявлено статистически значимых корреляционных связей с показателями других тестов с аналогичной парадигмой. Поиск таких связей не вызывает затруднений, поскольку во всех тестах результаты тестирования представлены наряду с другим и системой баллов. Для поиска таких связей предполагалось использовать корреляционную матрицу (табл. 2), позволяющую найти все возможные варианты взаимосвязи между использованными тестами, а также оценить степень выраженности связей и их статистическую значимость.

Таблица 2

Корреляционная матрица (коэффициенты корреляции Пирсона)

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	1																
2	.81	1															
3	-.14	-.11	1														
4	.68	.62	.02	1													
5	-.71	-.72	.15	-.65	1												
6	-.31	-.25	.25	-.38	.27	1											
7	-.32	-.47	.42	-.27	.58	.20	1										
8	-.35	-.33	.24	-.22	.23	.82	.34	1									
9	-.01	.09	.01	.33	-.35	-.30	-.64	-.14	1								
10	.20	.38	.53	.45	-.42	-.10	-.28	-.24	.37	1							
11	.60	.57	.38	.51	-.57	.04	-.04	.03	-.31	.40	1						
12	.44	.53	.14	.73	-.79	-.46	-.49	-.31	.62	.55	.11	1					
13	.32	.31	-.43	.12	-.31	-.66	-.17	-.50	.29	-.39	-.16	.43	1				
14	.43	.65	.01	.13	-.77	-.23	-.67	-.70	.26	.73	.38	.29	.03	1			
15	.22	.11	.02	.14	-.01	.11	.18	.09	-.24	-.35	.06	.14	.46	-.33	1		
16	.06	.18	.11	.22	-.11	.03	-.07	.07	.26	-.08	-.07	.57	.55	-.22	.82	1	
17	.71	.41	-.15	.37	-.29	-.20	.18	-.19	-.01	-.33	.03	.08	.50	-.14	.55	.36	1
18	.63	.39	-.38	.48	-.26	-.20	.22	-.16	-.17	-.31	.05	.15	.46	-.26	.31	.19	.77

Примечание: статистически значимые ($p < 0,05$) коэффициенты корреляции Пирсона выделены жирным курсивом с подчеркиваем

Проведенный анализ позволил составить рейтинг тестов (табл. 1), основанный на количестве выявленных статистически значимых корреляционных взаимосвязей (коэффициент корреляции Пирсона). Так, из табл. 2 следует, что во всей группе психодиагностических тестов, представленных 18-ю шкалами, выявлены 30 случаев выраженной взаимокорреляции, распределенных между 18 показателями (шкалами). Наибольшее число связей (табл. 1 и табл. 2) установлено для тестов «Шкала нервно-психической

устойчивости, Прогноз» (7 взаимосвязей), «Тест исследование тревожности (опросник Спилбергера): ситуационная и личностная» (6) и «Шкала организационного стресса» (6). С другой стороны, 6 тестов характеризуются незначительным числом сформированных связей (по 2), что указывает на их диагностическую обособленность и недостаточную валидность.

Для иллюстрации алгоритма поиска функционально однородной группы тестов можно привести следующий пример. Вначале выбираем тест, имеющий наибольшее число статистически значимых корреляционных связей с другими тестами, в нашем случае это тест №5 («Шкала нервно-психической устойчивости, Прогноз») с числом связей 7. Данный тест имеет шкалу 0 – 10 баллов и характеризуется индивидуальными колебаниями в обследованной группе студентов от 2 до 10 (чем больше баллов, тем выше психическая устойчивость). С другой стороны, выбираем тест, имеющий хорошие связи с тестом №5, например, тест №14 (Шкала: эмоциональный тонус с диапазоном 3 – 21 балла). Значение данного показателя в эмпирическом вариационном ряду колеблется в диапазоне значений от 3 до 16 (чем хуже психическое состояние испытуемого, тем большее количество баллов он набирает). Между двумя вариационными рядами названных тестов (5 и 14) существует тесная отрицательная связь с коэффициентом корреляции Пирсона - 0,77 ($p < 0,05$). Следовательно, психическая устойчивость тем выше, чем ниже эмоциональный тонус, а названные два теста характеризуются достаточно высокой валидностью. Аналогичная закономерность имела место и при сравнительном анализе результатов тестирования с помощью названного теста с результатами еще 6 тестов - №№ 1, 2, 4, 7, 9 и 12. Все вместе позволяет предположить, что из всех использованных в настоящем исследовании тестов (10 тестов, 18 шкал) 6 (тесты №№ 1, 2, 4, 5, 7, 12 и 14) относится к одной функциональной категории, характеризуется высокой сопоставимостью результатов с близкой интерпретацией, что указывает на высокую валидность и надежность прогноза. Можно полагать, что в случае необходимости при психодиагностике нервно-психического напряжения индивидов допустимо использовать теоретически даже один тест, например, «Шкала нервно-психической устойчивости – Прогноз» с гарантированным прогнозом.

Следует признать, что сделанный вывод относится лишь к небольшой группе использованных в нашей работе экспресс-тестов, тогда как общее их число не поддается даже приблизительному подсчету [5, 7-9]. Тем не менее, такого рода подход к оценке надежности и адекватности тестирования может быть использован как один из принципов функциональной классификации групп, в основу которого положен показатель количества сформировавшихся в группе взаимосвязей [6, 14].

Выводы. По результатам тестирования (10 тестов, 18 шкал), режим «коронавирусной самоизоляции» не оказал существенного негативного влияния на психическое состояние студентов.

Использование корреляционной матрицы позволило выявить группу тестов (7 шкал в 5 тестах), относящихся к единой функциональной категории и характеризующихся близкой интерпретацией, высокой сопоставимостью результатов, валидностью и надежностью прогноза уровня нервно-психического напряжения индивида. Использованный подход к оценке надежности и адекватности тестирования может быть использован как один из принципов функциональной классификации тестов в психометрии, в основу которого положен показатель количества сформировавшихся в группе взаимосвязей.

Литература:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Информационно-издательский дом "Филин", 1996. – 472 с.
2. Васина Ю.А. Методические рекомендации «Педагогические тесты в системе психологической подготовки МЧС России» / Ю.А. Васина. – М., 2012. – 149 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер. – 2002. – 512 с.
4. Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова. – РнД.: Феникс, 2006. – 375 с.
5. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. 411 с.
6. Клайн Пол. Справочное руководство по конструированию тестов / Клайн Пол. – Киев, 1994. – 283 с.
7. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / Автор и составитель А.О. Прохоров. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 176 с.
8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика / Д.Я. Райгородский. – М.: Бахрах-М, 2001. – 672 с.
9. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е.И. Рогов – М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
10. Соболев В.И. Психофизиологическая оценка активности центральной нервной системы студентов в начальный период обучения в ВУЗе / В.И. Соболев, М.Н. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 222-228.
11. Соболев В.И. Оценка взаимосвязи между психофизиологическими и индивидуальными показателями теста Т.А. Немчина у студентов-первокурсников / В.И. Соболев, М.Н. Попов, В.В. Труш // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – С. 344-348.
12. Соболев В.И. Взаимосвязь между дидактической эффективностью тематической информационной лекции и психофизиологическими особенностями студентов / В.И. Соболев, М.Н. Попов, В.В. Труш // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 310-314.
13. Соболев В.И. Повышение дидактической эффективности проблемной лекции путем усиления мотивации студентов-первокурсников к обучению и ее связь с уровнем логического мышления / В.И. Соболев, В.В. Труш // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66 (1). – С. 201-205.
14. Фер Р. Майкл Психометрика: Введение / Р. Майкл Фер, Верн Р. Бакарак; пер. с англ. А.С. Науменко, А.Ю. Попова; под ред. Н.А. Батурина, Е.В. Эйдмана. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010. – 445 с.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Соловьева Евгения Владимировна
 ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
 кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, образования и педагогических наук Никуленкова Ольга Евгеньевна
 ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В исследовании, представленном в статье, предпринята попытка поиска одного из путей решения проблемы подготовки молодежи к будущей профессиональной деятельности. На основе теоретического и эмпирического анализа изучена система ценностных ориентаций будущего педагога, влияние её согласованности с ценностями педагогической профессии на результат процесса профессионального самоопределения. Авторы приходят к выводу о необходимости психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности будущего педагога в контексте ценностно-смысловой парадигмы, предлагая разработку модели данного процесса и психолого-педагогических условий её реализации.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональное образование, профессиональные ценности, ценностные ориентации педагога.

Annotation. The research presented in the article attempts to find one of the ways to solve the problem of preparing young people for future professional activities. On the basis of theoretical and empirical analysis, the system of value orientations of the future teacher, the influence of its consistency with the values of the teaching profession on the result of the process of professional self-determination is studied. The authors come to the conclusion about the need for psychological and pedagogical support of professional self-determination of the future teacher in the context of the value-semantic paradigm, suggesting the development of a model of this process and the psychological and pedagogical conditions for its implementation.

Keywords: professional self-determination, professional education, professional values, value orientations of the teacher.

Введение. Одной из актуальных проблем современного общества, определяющих уровень его социально-экономического и культурно-технологического развития, является проблема подготовки молодежи к будущей профессиональной деятельности.

Решение данной проблемы особенно усложняется неопределенностью, изменчивостью, противоречивостью, социальной ситуации современного российского общества. В этих условиях для достижения профессиональной компетентности и конкурентоспособности специалист должен быть активной, инициативной, креативной, мобильной личностью, способной быстро ориентироваться в меняющейся социальной и производственной среде, быстро принимать решения и организовывать свою деятельность по их выполнению, непрерывно самообразовываться и самоопределяться, вплоть до кардинальной смены области профессиональной деятельности [10].

Поэтому самоопределение сегодня лежит в основе жизни каждого человека как особый тип смыслообразующей деятельности. Следовательно, вопрос о самоопределении, в том числе профессиональном, чрезвычайно важен как на личностном, так и социальном уровне. Адекватное самоопределение позволяет личности выстроить оптимальный маршрут личностного и профессионального развития, обеспечивает самореализацию, что, в конечном итоге, очень важно для общества.

Изложение основного материала статьи. Процессы формирования и развития личности базируются на личностном самоопределении. Оно позволяет личности определиться в своих притязаниях на определенное место в системе социальных отношений, детерминируя социальное самоопределение, которое, в свою очередь, на основе усвоения социальных ролей дает возможность самоопределяться в профессии. Результатом профессионального самоопределения является развитие профессиональной субъектной позиции и формирование профессиональной идентичности.

Проблема профессионального самоопределения и связанные с ней вопросы формирования жизненных стратегий личности, идентичности, самоактуализации и самореализации широко изучаются в рамках социально-гуманитарных наук и не теряет своей актуальности. Об этом свидетельствует перманентный интерес к обозначенным вопросам зарубежных (М. Вебер, А. Лоуренс, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Сьюпер, М.И. Томас, С. Фукуяма, Дж. Холланд и др.) и отечественных (Б.З. Вульф, Е.И. Головаха, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Л.Н. Коган, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, В.В. Чебышева, С.Н. Чистякова, Е.В. Шорохова, В.А. Ядов и др.) ученых, начиная с середины прошлого века до настоящего времени. С увеличением количества работ по проблеме профессионального самоопределения личности в течение последних десятилетий можно констатировать существенный рост внимания ученых к ней.

Анализ опубликованных работ позволяет дифференцировать несколько подходов к изучению проблемы профессионального самоопределения в отечественной науке.

В рамках первого подхода разрабатываются теоретические основы проблемы профориентации школьников и исследуются возрастные особенности их развития (А.Е. Голомшток, Н.Н. Захаров, А.Д. Сазонов и др.).

Ко второму подходу отнесем исследования, рассматривающие профессиональное самоопределение как компонент профессионального становления личности в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Среди массива исследований в русле данного подхода наиболее изучены различные аспекты проблемы профессионального самоопределения подростков и юношей (А.Е. Голомшток, Е.А. Климов, С.Н. Чистякова и др.).

Еще один подход изучает профпригодность, профотбор, профессиональные способности, специфику, факторы, условия и закономерности их формирования (К.К. Платонов, А.Т. Ростунов, В.Д. Шадриков и др.), психологические механизмы развития трудового и профессионального самоопределения (А.И. Сухарев и др.).

Особо выделим подход, изучающий взаимосвязь профессионального самоопределения с отдельными аспектами личности (интересы, мотивация, ценностные ориентации и т.п.), формирующимися в процессе профессионального становления. Здесь дифференцируется формирование личности от профпригодности (Э.Ф. Зеер, Е.И. Головаха, Е.А. Климов, В.Я. Ядов и др.). В русле данного подхода позиционируется наше исследование.

Среди потребностей любого человека есть потребность в поиске смысла жизни. Ее реализация имеет ценностно-смысловую природу, так как возможна, в первую очередь, на основе формирования ценностно-смысловой системы, представляющей собой обобщающие жизненные ориентиры самоопределяющегося субъекта. Ученые выделяют двойственный характер личностного определения себя в обществе: с одной стороны, это процесс и результат определения себя в мире относительно системы социокультурных ценностей, а с другой, это процесс и результат определения мира в себе через призму собственной личностной системы ценностных ориентаций. То есть самоопределение для личности является смыслообразующим фактором собственного существования в различных сферах, ориентированного на ближнюю и отдаленную перспективу [7].

Необходимо отметить, что вопросы профессионального самоопределения наиболее изучены относительно подростков и юношей на этапе выбора профессии в старших классах школы.

В современных социальных условиях ученые разделяют мнение о невозможности одномоментного профессионального самоопределения и необходимости его продолжения в течение всей жизни человека. Как отмечает А.К. Маркова «...профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии, но не заканчивается на этом, ибо человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией профессиональных выборов» [8].

Н.С. Пряжников усматривает «...сущность профессионального самоопределения в самостоятельном и осознанном нахождении смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [11]. В этих фразах делается акцент на неразрывной связи двух процессов на основе понимания и проживания их как актуальных и личностно значимых в течение всей жизни человека - процессов профессионального самоопределения и самореализации человека в других важных сферах жизни.

На современном этапе развития общества все большее внимание уделяется вопросам профессионального самоопределения студенчества.

Процесс профессионального самоопределения в вузе осуществляется через освоение содержания будущей профессиональной деятельности, овладение компетенциями, необходимыми для ее осуществления, через формирование профессионального самосознания, профессиональной пригодности, и конечно, через освоение системы профессиональных ценностей.

Под профессиональными ценностями мы понимаем «...систему когнитивных образований, совмещенных с эмоционально-волевым механизмом, внутренним ориентиром личности, побуждающую и направляющую мотивы, профессиональные действия и поступки личности, определяющую аксиологический характер ее профессиональной деятельности» [13].

В процессе учебной деятельности в вузе ценностно-смысловые ориентации личности молодого человека проявляются, закрепляются и корректируются. Важным аспектом является взаимодействующая процесс формирования осуществляемой деятельности и ценностно-смысловых ориентаций. А.В. Серый конкретизирует: «С одной стороны, отношение к профессиональной или учебной среде формируется на основе системы личностных смыслов человека, обусловленных его прошлым опытом (осознаваемая часть этой системы существует в виде ценностных ориентаций), с другой - сама деятельность оказывает воздействие на систему ценностно-смысловых ориентаций личности, ориентируя ее на профессиональное видение мира будущей специальности» [12].

В качестве ведущего психологического механизма, лежащего в основе формирования системы личностных смыслов, выступает процесс интернализации ценностей, то есть получения ими постоянного психического представительства в структуре личностных ценностных ориентаций студента. В идеале в процессе профессионального образования происходит достижение не только смыслового понимания профессии, но и осознание ее личностной значимости для субъекта, и проживание его собственной эмоциональной причастности к профессии. В результате ценностные ориентации личности будут аутентичны профессиональным ценностям.

В этой связи Е.А. Климов отмечает: «...для каждой определенной профессиональной группы характерна своя система ценностей. ...Роль ценностных ориентации заключается в том, что они детерминируют профессиональное поведение, обеспечивая содержание и направленность деятельности и придавая смысл профессиональным действиям» [3].

Бесспорно, социальная значимость ценностных ориентаций личности возрастает, когда характеризуется мировоззрение педагогов, обеспечивающих профессиональное влияние на развитие и воспитание ценностно-нравственных ориентиров следующих поколений. «Профессия педагога, - подчеркивает Митина, - относится к «смыслообразующим» в силу того, что профессиональная деятельность выступает для учителя одной из ценностей, определяя жизненное самоопределение, траекторию самореализации и саморазвития личности» [9].

Педагогические ценности в основном определяются исторически сложившимися социальными, политическими, экономическими отношениями, фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений и задают содержание образования и направление развития педагогики.

Анализ научной литературы позволяет отметить разное понимание учеными ценностей и смыслов педагогической профессии, положенное в основу классификации профессиональных педагогических ценностей и влияющее на содержание разрабатываемых подходов к их формированию у педагогов.

Б.С. Круглов, И.Ф. Фролов, Т.И. Юферов, Е.Ф. Яценко и др., исследуя проблемы формирования ценностных ориентации будущих педагогов, основываются на классификации М. Рокича, выделяя, соответственно, терминальные и инструментальные ценности.

Классифицируя профессиональные ценности педагога на основе комплексного осмысления педагогической деятельности, И.Ф. Исаев выделяет ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-знания, ценности-качества [2].

Основывая классификацию профессиональных педагогических ценностей на понимании педагогической деятельности, как компонента социума и социальных отношений, ряд ученых (А.М. Булыгин, С.Б. Елканов, И.А. Зимняя, Е.А. Климов, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, С.А. Хмара) выделяют три вида взаимосвязанных между собой ценностей: общественно-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные ценности. «Каждый педагог, аккумулируя общественно-педагогические и профессионально-групповые ценности, строит свою личностную систему ценностей, элементы которой принимают вид аксиологических функций». В итоге педагог выступает в роли своеобразного посредника, который «помогает учащимся наметить жизненную траекторию развития от актуальных к потенциальным, духовным ценностям» [6].

Современные исследования обращают внимание на перестройки сознания молодежи, в первую очередь, ценностных его аспектов. Отмечается, что новые социальные условия и ориентиры привели к тому, что в качестве ведущих механизмов социализации теперь выступают адаптационные механизмы, вытеснив механизм воспроизводства духовно-ценностных ориентаций в обществе на второй план.

Это характерно в первую очередь для молодого поколения, так как социальные тенденции оказывают существенное влияние на мировоззрение, формирующееся в юношеском возрасте.

Исследования структуры ценностных ориентаций студенчества [1, 5, 6, 7, 13] позволяют констатировать, что «...социальное пространство ценностных ориентаций современной молодежи противоречиво и размыто, а ценности личной жизни более значимы, чем ценности профессиональной самореализации и социальные ценности» [4].

Нами изучены ценностные ориентации студентов 1-го и 2-го курсов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Полученные данные согласуются с результатами исследований М.Б. Батюта, Т.Н. Князевой, А.Р. Масалимовой и др. Выявлено, что структура ценностных ориентаций будущих педагогов отличается сохранением базовых жизненных ценностей и для 1-го, и для второго курсов с выраженным акцентом на индивидуальных ценностях. В приоритете находятся ценности, характерные для незрелой личности: в иерархии ценностных ориентаций будущих педагогов ведущие ранги принадлежат ценностям свободной, беззаботной, не предполагающей ответственности, эмоционально насыщенной и материально обеспеченной жизни.

Что касается ценностей, являющихся необходимым условием успешности педагогической деятельности, таких, как развитие, постоянное совершенствование, интересная работа, активная деятельная жизнь, продуктивность как использование своих возможностей и способностей, познание, то они не являются значимыми для студентов первого и второго курсов, выступая как ценности ниже среднего и низкого ранга. Такие ценности, как творчество и интересы других людей оказываются для большинства опрошенных в конце иерархии ценностных ориентаций.

Среди инструментальных ценностей значимыми респонденты считают независимость, воспитанность, жизнерадостность образованность и честность. Незначимыми ценностями стали высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания) и непримиримость к недостаткам в себе и других. В то же время на последних местах оказались такие ценности как аккуратность, исполнительность, и важные для педагога - чуткость (заботливость), терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения), широта взглядов.

Таким образом, студенты ориентированы больше на реализацию себя в жизни, а не в профессии. И хотя в вузе овладение профессией только начинается, обращает на себя внимание то, что структура ценностных ориентаций к середине освоения педагогической деятельности (окончание второго курса), схожа с иерархией ценностей студентов-первокурсников.

Профессиональное самоопределение студентов соответствует описанным особенностям ценностных ориентаций. Так, на первом курсе обучения в вузе у большинства студентов выявляется удовлетворенность профессиональным выбором - 78,7%, доминируют профессиональные мотивы получения профессии учителя, а жизненная перспектива связывается с работой в педагогической сфере у 65,8% студентов (или возможностью работы - у 16,5% опрошенных). К окончанию второго курса удовлетворенность профессиональным выбором у студентов существенно снизилась, удовлетворены выбором направления подготовки 46,3% из них. Высказывают сомнения в правильности выбранной профессии 28,6% молодых людей. Жизненную перспективу работы учителей после окончания вуза видят 51,2% опрошенных, такую возможность не исключают 21,9%.

Таким образом, подавляющее большинство студентов разочаровываются в сделанном профессиональном выборе. Это подтверждают данные О.В. Беловой [1], в исследовании которой фиксируется подобная тенденция вплоть до окончания вуза.

Выводы. На наш взгляд, система вузовской подготовки будущих педагогов в современных условиях должна быть нацелена на формирование адекватной возможностью человека жизненной перспективы, связанной с его будущей профессией через формирование конгруэнтной ей системы профессиональных ценностных ориентаций.

Сказанное определяет необходимость разработки специальной модели психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности будущего педагога в контексте ценностно-смысловой парадигмы. Психолого-педагогические условия реализации этой модели должны обеспечивать интернализацию профессиональных педагогических ценностей студентом на этапах уточнения социально-профессионального статуса, развития профессионального самосознания и вхождения в профессиональную деятельность в социокультурном пространстве вуза. Результатом обучения должна стать идентификация студентов с субъектом своей будущей профессиональной деятельности, повышение значимости ее ценностно-смыслового аспекта в период выбора профессии.

Последующие этапы нашего исследования будут касаться разработки данной модели, определения и экспериментальной проверки психолого-педагогических условий ее реализации в университетской среде.

Литература:

1. Белова О.В. Социально-психологические особенности профессионального самоопределения студентов педагогических вузов: Автореф.дисс. ... к.психол.наук: 19.00.05. - М., 2013. - 28 с.
2. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2002.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. -Ростов н/Д.: Феникс, 1996. - 512 с.
4. Князева Т.Н., Масалимова А.Р., Батюта М.Б. Особенности ценностных и смысложизненных ориентаций студентов-будущих педагогов // Вестник Мининского университета. – 2016. – №. 2 (15). - С. 31
5. Копченова Е.Е., Морозова Т.Н. Особенности ценностных ориентаций будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №. 61-3. - С. 344-346
6. Коротаяева Е.В., Матвейчук Е.Н. Профессиональные ценности профессии педагога: понятия и классификации // Педагогическое образование в России. – 2012. – №. 3. - С. 11-14
7. Левицкая И.А. Профессиональное самоопределение как социокультурный процесс // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – Т. 2. – №. 2 (58). - С. 136-140
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Между-нар. гуманит. фонд «Знание», 1996. - 308 с.
9. Митина Л.М. Личность и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопр. психологии. - 1997. - № 4.
10. Пименова Е.В. Динамика ценностных ориентаций студентов-психологов в процессе профессионального обучения // Вестник университета. – 2012. – №. 13-1. - С. 300-303
11. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. - М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. - 256 с.
12. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика. – Общество с ограниченной ответственностью Авторское издательство Кузбассвузиздат, 2004.
13. Filimonyuk L.A. et al. Formation of value-sensitive orientation in the educational space of society competence of magistracy students of psychological-pedagogical course // Journal of Fundamental and Applied Sciences. – 2018. – Т. 10. – №. 5S. – С. 1007-1019

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Твелова Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ПОЗИТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ КАК ЗНАЧИМАЯ ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается отношение студентов педагогического вуза к своей будущей профессии. Представлены основные подходы к изучению проблемы позитивного отношения к педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагог, профессия, мотив, мотивация, педагогическая деятельность, позитивное отношение.

Annotation. The article considers the attitude of students of a pedagogical University to their future profession. The main approaches to studying the problem of positive attitude to pedagogical activity are presented.

Keywords: teacher, profession, motive, motivation, pedagogical activity, positive attitude.

Введение. Существующая на сегодняшний день система профессиональной подготовки педагогов не может обеспечить современную школу специалистами, которые ориентированы на решение поставленных задач. В связи с этим, принципиальное обновление содержания и технологии подготовки педагогических кадров на сегодняшний день является одной из приоритетных задач государственной образовательной политики.

В 2018 году после разделения единого профильного министерства на Минобрнауки и Минпросвещения российские педагогические вузы по умолчанию перешли в подчинение первого ведомства. Позже участники процесса были вынуждены признать, что университеты оказались оторванными от своего основного заказчика кадров — школ и других образовательных учреждений. Кроме этого, была нарушена цепочка преемственности процессов: дошкольная область и школа и система повышения квалификации оказались в одном ведомстве, педвузы — в другом.

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 6 апреля 2020 года тридцать три федеральных вуза педагогического и социально-педагогического профиля перешли в ведение Министерства просвещения. В профессиональном и экспертном сообществе считают, что это решение назрело давно и с этим событием связывают будущие позитивные изменения в системе профессиональной подготовки учителей. По мнению А. Лубкова, ректора Московского педагогического государственного университета (МПГУ), в сложившихся ранее условиях научно - методический потенциал педвузов использовался недостаточно. А. Лубков высказал надежду на то, что в будущем «среднее педагогическое образование будет более согласовано с высшим и с повышением квалификации педагогов, а накопленный инновационный опыт будет эффективно использован в обучении, воспитании и развитии подрастающего поколения».

Анализ состояния организации и реализации образовательного процесса в педагогических вузах, отзывов об уровне подготовленности молодых учителей свидетельствует о том, что осмысление проблем педагогической профессии еще недостаточно для целенаправленного формирования устойчивого положительного отношения к педагогической профессии в процессе обучения в педагогическом вузе. В ряде исследований неизменно отмечается разочарование в избранной профессии у студентов старших курсов педагогических вузов. Высоко оценивая социальную значимость педагогической профессии, к сожалению, многие студенты не связывают своё будущее с данной профессией.

Изложение основного материала статьи. Устойчивое позитивное отношение к педагогической профессии как значимая предпосылка успешности профессиональной деятельности педагога является

необходимым условием его личностно–профессионального развития. Позитивное отношение к педагогической профессии способствует конструктивному разрешению кризисов профессионального развития, снижает вероятность возникновения профессиональных деформаций и профессионального выгорания личности.

Мясищев В.Н. считал, что к основным жизненно важным потребностям человека относится потребность в труде. Человек может не просто трудиться по долгу, а испытывать от этого творческую радость, которая его психически обогащает и является одной из причин личностного развития. Основой трудолюбия является серьезное и ответственное отношение человека к своей работе. Такое отношение помогает преодолевать усталость, неудачи, утомление, раздражение. Если человек заинтересован процессом труда, то у него всегда проявляется высокая работоспособность [3].

Сложившаяся система жизненных отношений личности, его отношение к труду вообще и к определенной профессии в частности не только определяет успешность профессиональной деятельности и степень удовлетворенности ею, но и выступает в качестве значимого мотива выбора будущей профессии.

Отношение к профессии как к личностно значимой ценности выражается в ее способности удовлетворять потребности, интересы и жизненные цели человека, формируя тем самым особый вид отношения к профессии – ценностное отношение. В этом случае отношение к профессии проецируется на учебную деятельность как средство овладения профессией, задавая уровень учебной мотивации.

Значимость отношения студентов педагогического вуза к своей будущей профессии определяется тем, что оно наполняет личностным и профессиональным смыслом при непосредственном участии студента в учебной деятельности. Так как личные цели и мотивы студентов не всегда совпадают с целями обучения, учебная деятельность для них может иметь не только профессиональную мотивацию, но и побуждаться иными, внешними по отношению к профессии педагога мотивами:

- познавательными (приобретение новых знаний);
- прагматическими (материальный достаток);
- социальными (принести пользу людям);
- мотивами личного престижа (утвердить себя и занять определенное положение) и т.п.

Определенное влияние на профессиональное развитие студента могут оказывать ранние формы отношения к профессии педагога, которые сформировались еще на этапе обучения в школе. Одной из существенных форм отношения к профессии педагога является формирование в период школьного обучения профессиональных планов, процесса профессионального самоопределения и обуславливающие его мотивы.

Капцов А.В. отмечает, что отношение к профессии учителя в существенной степени определяется социально-экономической ситуацией развития обществ на данном этапе. На стадии оптимизма, связанной с высокими темпами экономического роста и материального благосостояния, образование считается полезным, и на учителей смотрят как на добровольных распространителей науки и культуры. На стадии разочарования, в период экономических кризисов в общественном сознании преобладает мнение, что система образования не справляется со своей задачей, не обеспечивает ожидаемых от нее экономических и социальных выгод. В результате профессия учителя воспринимается как бесполезная, а мастерство педагога ставится под сомнение [2].

Представление о педагогической профессии, её особенностях имеют все абитуриенты еще до поступления в педагогический вуз. Не существует другой профессии, которая имеет такую раннюю предысторию в жизни человека и так глубоко встроена в его личный опыт, так как каждый ученик имеет возможность наблюдать специфику педагогической деятельности, еще будучи включенным в нее в качестве субъекта и объекта педагогических воздействий.

Таким образом, специфической чертой профессионального самоопределения будущих педагогов является наличие субъектного опыта педагогической деятельности еще на этапе обучения в школе. Многие структурные компоненты педагогической деятельности учителя оказываются в той или иной степени освоенными еще до получения профессионального педагогического образования.

Пилюгина Е.И., Бережнова О.В. отмечают, что психологический портрет педагога в представлении школьников и студентов часто включает в себя качества личности, которые традиционно относятся исследователями к профессиональным деформациям (авторитарность, догматизм, индифферентность, консерватизм, социальное лицемерие, поведенческий трансферт) [5].

Одной из важных психологических составляющих отношения является мотивационная сфера личности, преимущественно выделяющая следующие виды отношений: положительное, отрицательное, противоречивое или безразличное. В связи с этим, содержательный анализ отношения к профессии педагога требует рассмотрения мотивационных основ поведения человека.

Мотивация как учебной, так трудовой деятельности человека не формируется стихийно, а обычно появляется в ходе выполнения данной деятельности. В качестве основных факторов, которые способствуют формированию положительных мотивов учебной деятельности, выделяются содержание изучаемого материала, организация деятельности, оценка, индивидуальный стиль педагога.

Кузьмина Н.В. выделяет следующие ведущие мотивы выбора педагогической профессии: интерес к содержанию деятельности; склонность заниматься ею; осознание своих способностей. Исследование работающих педагогов показало, что наибольшее влияние на выбор профессии оказывает любимый учитель и наименьшее – родители. Случайного выбора профессии практически нет [3].

Зимняя И.А. считает, что мотивационные ориентации педагогической и учебной деятельности в основном совпадают. Мотивация является одним из центральных компонентов педагогической деятельности. Внешние мотивы престижности профессии, включенности в определенное образовательное пространство, мотивы оплаты труда, как правило, соотносятся с мотивами личностного и профессионального роста педагога. Мотивы педагогической деятельности рассматриваются в единстве с задачами деятельности и формируются в процессе осознания этих задач. Чаще всего выделяют две группы мотивов педагогической деятельности: внутреннюю потребность работать в области данного предмета и потребность работать с людьми. Также педагогическая деятельность может осуществляться в связи с необходимостью выполнять профессиональную роль, обусловленную вынужденным или случайным выбором профессии [1].

При выборе профессии человек часто стремится не столько к переживанию приятных эмоций, сколько к удовлетворению своих потребностей, к реализации целей. Анализ трансформации мотивов выбора будущей

профессии в юношеском возрасте выявил смещение акцента с внешней мотивации на внутреннюю, с общественных мотивов на личностные, и приоритет мотивов личностного и материального характера.

Выбор профессии относится к категории смыслового выбора и определяется уровнем развития мотивационной сферы личности, анализом своих возможностей, оценкой и самооценкой профессиональной пригодности, интересами и потребностями личности. Динамика профессионального самоопределения предстаёт как процесс формирования отношения человека к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Выбор сферы профессиональной деятельности является компонентом структуры профессионального самоопределения, сущность которого состоит в самостоятельном и осознанном нахождении смыслов выбираемой будущей профессии или уже выполняемой профессиональной деятельности в конкретной социально-экономической ситуации.

Профессиональное самоопределение является составной частью личностного самоопределения, и предполагает выбор сферы профессиональной деятельности, саморазвитие личности в этой деятельности, формирование действенного отношения личности к профессиональным условиям ее становления и развития.

Согласно Н.С. Пряжникову, Л.С. Румянцевой профессиональный выбор является главным компонентом профессионального становления личности, а любой элементарный выбор на профессиональном пути – всегда многоактный процесс [6]. Выбором профессии процесс профессионального самоопределения не завершается. Д. Супер профессиональную биографию человека рассматривает как определенную последовательность принимаемых решений. Выбор профессии является длительным процессом развития личности, зависит от предшествующего опыта человека и определяет его будущее.

Выбор профессии с педагогической точки зрения рассматривается как итог профориентационных мероприятий, проведенных педагогами и психологом в школе. Если рассматривать с позиций социологического подхода, то профессиональный выбор является частью общего процесса социальной ориентации и обуславливается как общей жизненной ситуацией, так и стремлением личности занять определенное место в социуме. В психологической науке изучаются особенности и механизмы профессионального выбора как важной стороны профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение в настоящее время имеет специфические особенности. В частности, выявлена общая тенденция возрастания значимости при выборе профессии экономических и материальных ценностей. Происходит смещение акцента с внешней общественной мотивации на внутреннюю личностную. Ведущей является возможность удовлетворения в профессиональной деятельности материальных потребностей.

Неадекватный выбор профессии может быть связан как с внешними факторами (невозможность осуществить профессиональный выбор по интересам), так и с субъективными факторами (недостаточное осознание своих профессиональных склонностей, неадекватное представление о содержании будущей профессиональной деятельности).

Таким образом, процесс профессионального самоопределения и коррекции профессиональных планов продолжается и в период обучения в вузе. Это подтверждается экспериментальными данными, согласно которым до 50-ти % студентов первого курса не уверены в правильности профессионального выбора.

Студенты 1 курса описывают педагогическую деятельность в общих чертах без конкретизации. Нейтральное отношение к профессии педагога соотносится с нечеткими представлениями о будущем. Негативное отношение, как правило, связывается в большинстве не с перспективой будущего карьерного роста, а с рефлексией личного опыта в качестве обучающегося школы.

У студентов 2 курса профессиональные планы становятся более детализированными, а представления студентов о педагогической деятельности более полными. Представления второкурсников отличаются не описанием определенных деталей деятельности педагога, а декларированием общих положений отношений к ученику и выполнением социального заказа. Способы рефлексии личностно-профессионального развития имеют экстернальный характер.

У студентов 3 курса отношение к профессии педагога претерпевает значительные изменения. Уменьшается в два раза количество студентов, которые имеют позитивное отношение к будущей педагогической деятельности. При этом у студентов профессиональные планы конкретизируются, детализируются в направлении определенных видов деятельности.

У студентов выпускного курса профессиональные планы отличаются достаточным разнообразием в отношении различных перспектив дальнейшего профессионального развития. Студенты анализируют и оценивают возможности своего трудоустройства в образовательные учреждения.

Уровень удовлетворенности профессией поддается вероятностному прогнозированию. Существенным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем могут служить профессиональные интересы студента, поэтому их своевременный анализ может повлиять на удовлетворенность профессией и ее адекватный выбор.

Несмотря на то, что профессиональные интересы и характерологические особенности личности связаны друг с другом, успешность будущей профессиональной деятельности, по мнению А.А. Реана, в большей мере определяется профессиональными интересами личности, нежели ее характерологическими особенностями. Ярко выраженные профессиональные интересы, являясь элементом общей структуры мотивации личности, существенным образом влияют на удовлетворенность профессией в процессе обучения и на успешность дальнейшей профессиональной деятельности. Отношение к профессии во многом обуславливает успешность профессионального обучения, порождая определенную детерминирующую тенденцию и являясь исходным моментом формирования психологической системы деятельности.

Профессиональный выбор студента характеризуется отдаленностью цели учебной деятельности и невозможностью ее немедленного удовлетворения. Достижение отсроченных целей профессионального обучения невозможно без соответствующей мотивационной установки, формирующейся и сохраняющейся только при наличии устойчивого положительного отношения к избранной профессии.

Формирование устойчивого позитивного отношения к педагогической профессии приобретает особую значимость в условиях динамичного развития педагогической профессии в связи с переориентацией системы образования на личностно-развивающую парадигму, предъявляющую новые требования, как к личности педагога, так и к его профессиональному образованию и совершенствованию.

Педагог является ключевой фигурой в реформировании образования. В быстро меняющемся мире основным профессиональным качеством, которое педагог обязан постоянно демонстрировать всем своим ученикам, становится умение учиться. Существуют две группы профессионально-обусловленных требований к педагогу:

- психологическая, психофизиологическая и физическая готовность;
- научно-теоретическая и практическая компетентность как основа профессионализма.

Основным механизмом формирования ценностного отношения к профессии является переход общественно значимых или принятых извне ценностей в личностно значимые.

Выводы. Ценностное отношение к профессии педагога в значительной мере определяет успешность педагогической деятельности и уровень субъективной удовлетворенности ею. Низкий уровень удовлетворенности профессией, обусловленный отсутствием сознательного положительно-эмоционального реагирования на компоненты педагогической деятельности, является причиной кризисов профессиональной дезадаптации и профессиогенных нарушений психического здоровья.

Литература:

1. Зимняя А.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. - Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. - 447 с.
2. Капцов А.В. Особенности противоречивости личностных ценностей студентов // Человек в экономических и социальных отношениях: Материалы Всерос. науч. конф. / Отв. ред. А.Б. Купрейченко, Л.Н. Широкова. Институт психологии РАН, Москва, 2012, - С. 159-160.
3. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. - М.: Народное образование, 2002. - 208 с.
4. Мясцев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. / Под ред. А.А. Бодалева. - М. - Воронеж, 1995.
5. Пилюгина Е.И., Бережнова О.В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента вуза // Молодой ученый. — 2012. — №10. — С. 289-291. — URL <https://moluch.ru/archive/45/5480>
6. Пряжников Н.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.С. Пряжников, Л.С. Румянцев. — М: Издательский центр «Академия», 2013.

Психология

УДК 159.964.2

студентка 3 курса направления подготовки

«Графический дизайн» Тютюнник Наталья Сергеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

старший преподаватель кафедры

психологии Рудакова Ольга Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ АРХЕТИПОВ ПРИ ПОМОЩИ ЭННЕАГРАММЫ НА ПРИМЕРЕ ПОПУЛЯРНЫХ СКАЗОК

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению возможности исследования понятия «архетипа», как центральной психической структуры коллективного бессознательного с помощью которой можно найти ответы на вопросы, которые связаны напрямую с внутренним миром и переживаниями человека. В статье рассматривается система типирования личности - эннеаграмма, которая направлена на изучение глубинных подсознательных компонентов личности и их влияние на мировоззрение, мыслительные, эмоциональные и поведенческие стратегии. Также приводится анализ архетипов при помощи эннеаграммы на примере трех популярных сказок.

Ключевые слова: архетипы, коллективное бессознательное, эннеаграмма, символ, сказки.

Annotation. The article is devoted to the possibility of studying the concept of "archetype" as the Central mental structure of the collective unconscious, which can be used to find answers to questions that are directly related to the inner world and human experiences. The article deals with the system of personality typing-Enneagram, which is aimed at studying the deep subconscious components of personality and their influence on the worldview, mental, emotional and behavioral strategies. The analysis of archetypes using the Enneagram on the example of three popular fairy tales is also given.

Keywords: archetypes, the collective unconscious, Enneagram, symbol, fairy tales.

Введение. Согласно теории К.Г. Юнга, архетипы являются центральными психическими структурами, на основе которых выстраивается содержание коллективного бессознательного. Коллективное бессознательное является «хранилищем» латентной памяти человечества, в нём отражены мысли и чувства, общие для всех человеческих существ, которые являются результатом нашего общего эмоционального прошлого. По словам автора теории, «в коллективном бессознательном содержится все духовное наследие человеческой эволюции, возродившееся в структуре мозга каждого индивидуума» [1]. В связи с этим, содержание коллективного бессознательного складывается благодаря наследственности и одинаково для всего человечества, следовательно архетипы повторяются с самых древних сказок, мифов, легенд и былин.

Изложение основного материала статьи. Архетипы по мнению К.Г. Юнга ключи ко многим решениям проблем, в том числе и современности, это мощные первичные психические образы являющиеся

«первичными моделями поведения». Архетипы — врожденные идеи или некие воспоминания, которые predisполагают людей воспринимать, переживать и реагировать на события определенным (исторически сложившимся) образом. В действительности, архетип является как predisполагающий фактор, под влиянием которого человек реализует в своем поведении универсальные модели восприятия, мышления и действия в результате какого-либо события [2].

Архетипы выстраиваются в содержание коллективного бессознательного и они являются важными структурными элементами личности по К.Г. Юнгу, что представляет собой некую пирамиду, которая делится на три этапа [2].

Первый — сознание, состоящее из persona в первую очередь (то, что представляется социуму) и Ego — центр сознания persona, его сознательный разум. Ego строится из сознательных перцепций, воспоминаний, мыслей, чувств, и отвечает за ощущение непрерывности и идентичности человека. Persona обозначает множество социальных масок, ролей, которые мы проигрываем в соответствии с социальными требованиями. Данный этап плавно перетекает во второй.

Второй этап — индивидуальное бессознательное — это психическая структура, которая примыкает к Ego, состоящая из забытых или насильно вытиснутых переживаний. Эти мысли слишком слабы, что бы произвести впечатление на уровне сознания. Индивидуальное бессознательное включает Тень (мысли и чувства, социально неприемлемые сексуальные и агрессивные импульсы, аморальные мысли и страсти, которые мы не приемлем в себе) и Анимус / Анима (мужское и женское, андрогинность природы людей) — этот архетип, эволюционировал на протяжении многих веков в коллективном бессознательном как результат опыта взаимодействия с противоположным полом.

Третий этап — коллективное бессознательное. На данном этапе ключевыми являются архетипы и Selbst / Самость (глубинное ядро личности). Коллективное бессознательное — наиболее сильная и влиятельная психическая структура, которая в патологических случаях может перекрывать Ego и индивидуальное сознательное.

Коллективное бессознательное — это «библиотека» скрытых воспоминаний, которые были унаследованы от далеких предков. Это врожденное основание всей структуры личности. На коллективном бессознательном базируется личное бессознательное и Ego.

Компоненты, которыми наполнено коллективное бессознательное называют архетипы (доминанты, изначальные образы и мифологические, имаго, а так же поведенческие паттерны).

Согласно К.Г. Юнгу символ — «это имя или изображения, которые могут быть известны в повседневной жизни, но обладают специфическим добавочным значением к своему обычному смыслу» [2]. Символ — это неисчерпаемая смысловая глубина, не имеющая видимого сходства с обозначаемым предметом или явлением. Это некий образ, смысл которого не сводится к определенному значению, его каждый трактует, внося свои коррективы.

К.Г. Юнг также выделял архетип Self — божественный проект человека, запечатленный в его душе. Self существует вне времени и пространства, находится над уровнем сознания. Это абстрактное понятие, заключающее в себе элемент отвлеченности. Архетип Self и Ego различны между собой тем, что первое представляет собой не только центр сознания личности, но и всей психики человека в целом, так как Self включает в себя сознательное и бессознательное. Действуя подобно магниту, данный архетип это центр всей тотальной личности. Его основной функцией является соединение противоположных элементов «плохого» и «хорошего», мужского и женского начала, сознательной и бессознательной сфер [2].

К.Г. Юнг формулирует вышеупомянутое понятие в своей работе «Тайна золотого цветка», которая основана на китайской концепции ТАО, состоящая из сознательной и бессознательной сферы, а так же взаимодействий светлых и темных сил Инь и Янь. Под архетипом Self представляют уникальную природу человека с одной стороны и его интимные отношения с окружающим миром — с другой. Все это формируется в некую неразрывную связь с невидимым центром. Индивидуум ощущает себя частичкой в большом механизме мира, на ряду с ощущением, что он центр всего.

Символы, которые уже были усвоены человеком и передаются из поколения в поколение, несут в себе существенные отличия от архетипов. Архетипы состоят преимущественно из бессознательного содержания человеческой психики, однако, становятся осознанными под влиянием индивидуального сознания. Аналитическое сознание не включено в область понимания, т.к. символы воспринимаются на бессознательном уровне и имеют единый смысл для всех. Основные характеристики символа: знаковость, образность, обобщенность и многозначность. Значений может быть масса, но каждый будет трактовать его исходя из собственного мировоззрения, опыта и ряда других обстоятельств.

Иногда К.Г. Юнг мистифицирует восприятие Self, мотивируя тем, что в моменты приближения к этому чувству не мало вероятно ощущение единства человека со всем миром. Люди, которые идут по одностороннему развитию, уходят от этого чувства, за что в последствии получают ощущение потери смысла жизни и экзистенциальную депрессию. Не все способны выдержать глубокое самопознание, а архетип Self именно это и подразумевает — интеграцию бессознательного в сознательную сферу. Переживание данного архетипа отражается в видениях, сновидениях. Все это происходит потому что наше бессознательное не говорит с нами прямо, как это делает сознательное — путем всеми понятными символами.

Зачастую символом Self является ребенок. Вот почему многие мифы и фольклоры фиксируются на мотиве ребенка и роли его места. В сновидениях символ Self принимает различные образы: животное; яйцо; фигура гермафродита (означающая двойственность мужчины и женщины); сокровище, которое трудно найти; возможен образ драгоценного камня; цветок лотоса; геометрические фигуры, а так же различные концентрические фигуры с наличием центральной точки — мандалы.

Вариации мотивов мандалы — многочисленны, основной — это предчувствие центра личности, а именно центра его психики, являющейся источником энергии. Этот центр не воспринимается как Ego, его называют Self, он окружен по периферии парными противоположностями, формирующими полный психологический портрет личности.

По мнению К.Г. Юнга persona так же является архетипом, исходя из ее неизбежного характера. Любое общество нуждается в улучшении межличностных отношений. Частично это осуществляется между людьми вовлеченных в коммуникацию.

Используя свои паттерны, мы зачастую представляемся окружающим теми, кем себя видим или хотели бы видеть. Согласно К.Г. Юнгу, persona являет собой ответную реакцию на взаимоотношения и является

«сложным Self» - приобретенной личностью, составленной из чужих предубеждений [1, 2]. Таким образом, идет противопоставление persona и внутреннему Self.

Persona – некая маска, под которой скрывается неповторимая индивидуальность, это своеобразное компромиссное образование, в котором всегда больше заимствовано от других. Однако, К.Г. Юнг признает, что persona – не исключительно коллективный феномен, а частичное отражение личной индивидуальности – Self. После снятия этой «маски» проявляется настоящее внутреннее, истинная индивидуальность, которая значительно ближе к коллективному бессознательному, чем persona с элементами индивидуального Self. Persona является посредником между Ego и внешним миром, она занята сознательной и коллективной бессознательной структурами.

С помощью архетипов можно заглянуть в свое бессознательное, найти ответы на вопросы, которые связаны напрямую с внутренним миром. Более современная система типирования личности, которая направлена на изучение и удовлетворение своих базовых потребностей была разработана относительно недавно. В прошлом столетии на основе работ О. Ичазо, К. Наранхо и Г. Гурджиева была разработана модель типов личности «эннеаграмма личности» [3]. Эннеаграмма (с греч. девять фигур) - это концепция типов личности и взаимоотношений между ними. Она описывает девять «глубинных подсознательных «драйвов» и их влияние на мировоззрение, мыслительные, эмоциональные и поведенческие стратегии девяти типов людей – эннеатипов. На наш взгляд, данная модель может способствовать в процессе исследования архетипов.

По мнению авторов, существует три центра в эннеаграмме: эмоциональный, интеллектуальный и телесный. В каждом человеке задействованы все три, но один из них выделен наиболее ярко. К каждому центру относятся по 3 типа, в каждом центре есть базовая потребность и базовая эмоция, которая возникает при неудовлетворении этой потребности. Однако, в каждом центре есть тип, который подсознательно отрицает в себе истинную потребность [3].

К эмоциональному центру относятся типы: 2, 3, 4. Их базовая потребность в любви и принятии, в случае неполучения данные типы испытывают стыд – базовую эмоцию. Люди, которые относятся к данному типу сделают все возможное, что бы не испытывать эту эмоцию, а значит они будут делать все, что бы их любили и принимали. Тройки – тип, который отрицает свою базовую потребность.

К интеллектуальному центру относятся типы: 5, 6, 7. Их базовая потребность в безопасности. Типы, которые относятся к этому центру четко анализируют, планируют, достигают поставленных целей. В случае небезопасности испытывают страх.

К телесному центру относятся типы: 8, 9, 1. Это самые прямолинейные и интенсивные типы. Их базовая потребность в соблюдении собственных границ и уважении. Если по какой-то причине им не удастся это получить, кто-то нарушает их границы, то данные типы испытывают базовую эмоцию – гнев.

Описание типов, зачастую начинают с центров, поэтому первый тип – Двоечки – это тип помощник. Они много времени посвящают другим, заботятся, ухаживают. Получают свою базовую потребность в любви и принятии через благодарность, которую получают в ответ на их заботу. Для них очень важно ощущение нужности. Двойки без этого просто не могут жить.

Тройки – ослепляющий тип, достигатор. Они отрицают свою потребность, однако получают ее путем достижения целей. Люди, которые относятся к этому типу – самые быстрые, ценят успех. Своими выполненными проектами они создают впечатление максимально продуктивного человека, который не нуждается в любви, однако, это не так. Тройки на подсознательном уровне считают, что если они не будут много работать, то их не за что будет любить.

Четвертый тип – самый креативный тип эннеаграммы. Это романтики и индивидуалисты. Они очень глубокочувственные, иногда кажется, что чувствуют других больше, чем те сами себя. Четверочки сравнивают себя с другими, и за счет этого выделяются из толпы. Они считают «если я буду такой как все, то меня не за что будет любить».

Пятерки – самые умные типы эннеаграммы. Тип «мыслитель», любят планировать будущее, не романтичны. Пятерочки считают, что весь мир опасен, и безопасность находят только внутри себя. Любят читать, для них «Мой дом – моя крепость».

Шестерки – самый тревожный тип, ярые скептики. Им страшно в мире и страшно в себе. На начальных этапах всегда очень осторожны, создают множество проверок, что бы понять «можно ли доверять этому человеку».

Семерки – авантюристы. Данные типы часто осуждают за легкость и несерьезность. Это потому что, семерки считают, что безопасно в мире, тк там очень много новых эмоций и впечатлений, а внутри себя страшно, не понятно и небезопасно. Это самые энергетически сильные личности, не сидят на месте, гиперактивные и позитивные.

Восьмерки – прирожденные лидеры, в эннеаграмме их называют «босс». Самые напористые типы, но в душе очень ранимы. Не подпускают близко к себе людей. Для них чужды «романтические» чувства, меряют все земными и материальными вещами. Это лучшие руководители, умеют мотивировать. Восьмерки очень страстные, уверенные, прямолинейные, честные, принципиальные.

Девятки – самые спокойные, их называют «миротворцы». Очень мягкие, умиротворенные, наиболее сходчивые со всеми остальными типами. Не умеют говорить нет, избегают конфликтов, зациклены на прошлом, не любят что-либо менять, ценят комфорт превыше всего. Потребность сохранить свою внутреннюю стабильность, подавляют злость.

В связи с тем, что, в современных условиях становиться все сложнее сохранить собственное «Я», т.к. люди теряются за быстрой сменой масок и уже сами не понимают кто же они на самом деле. Современный ритм жизни диктует очень быстрые изменения, и человек с целью приспособления «создает» множество различных масок, которые будут способны помочь разрешению той или иной ситуации. Во взрослой жизни прототипами становятся известные личности, кумиры, актеры, чье поведение, характер, темперамент симпатизирует личности. Человеку требуется исполнять роли на различных профессиональных и социальных уровнях. В детстве эту миссию выполняют сказки.

Сказка – это, прежде всего язык, особый стиль передачи жизненно важной, психологической, философской и другой информации. Язык живой, неформальный, не директивный, образный. Язык, активно включающий ресурсы правого полушария головного мозга. С древних времен люди рассказывают друг другу истории из своей жизни, пересказывают друг другу увиденное, услышанное, пережитое, прочитанное. Народные сказки и авторские, мифы, легенды, притчи, анекдоты, байки, – жанры этого этапа многообразны.

Начиная с 19 века психологи и психотерапевты стали говорить о скрытом смысле, символизме мифологических историй. К.Г. Юнг первым высказался о психологическом назначении сказки, мифа, легенды. Благодаря работам последователей К.Г. Юнга современные учёные знают, что в сказке, мифе отражается психическая реальность человека, его внутренние ритмы, противоречия, сценарии духовных поисков. Научное осмысление метафорического материала продолжается по сей день. Многие ученые не только гуманитарных, но и точных дисциплин подключаются к этому процессу, отмечая, к примеру, тот факт, что во многих космогонических мифах зашифрованы знания о возникновении Вселенной.

В сказках содержится важнейшая информация о жизни во всех ее проявлениях – биологическом, социальном, духовном. Так например, какие сценарии жизни нам пророчат любимые из детства сказки? Какой выбор делаем мы исходя из архетипов сказочных героев?

Наверное нет такого ребенка, в чье детство бы не заглянула сага о Гарри Поттере. Волшебный мир укутывает маленького читателя своей дымкой загадочности и знакомит с целым рядом персонажей, которые становятся кумирами миллионов детей. Попробуем проследить паттерны героев и их архетипы с помощью энеаграммы.

Гермиона Грейнджер – девочка-волшебница из обычной семьи. Из-за того, что родители не волшебники и не могут ей помочь, Гермиона не может положиться на них. Маленькой девочке приходится одной, без поддержки со стороны взрослых бороться с этим миром. Гермиона относится к интеллектуальному центру и ее базовая потребность заключается в безопасности. Юная волшебница не видит мир безопасным, не может удовлетворить свою базовую потребность, поэтому уходит в себя. Гермиона очень много читает, относится к типу «мыслитель» – 5 тип по энеаграмме. Ее Его словно говорит: «Я должна полагаться только на себя. Мне необходимо знать еще больше, что бы чувствовать себя в безопасности». Жизненная энергия Гермионы управляема и достаточно мощная, направленная на выживание в волшебном мире путем накопленных знаний. Гермиона не бросает своих людей, она преданна своим людям и своему делу, поэтому в детстве всегда помогает своим друзьям, а во взрослом возрасте вступает в армию Дамблдора.

Профессор Макгонагалл – перфекционист, относится к 1 архетипу. На ее лице часто прослеживается эмоция злости. Много критикует учеников, однако делает это исключительно с благими намерениями. Миневра считает, что таким образом удастся сделать их лучше, научить всему, слепить настоящих волшебников. Невербальные знаки – прямое тому доказательство. Профессор высокая, худощавая, внешне зажатая, с напряженными скулами, тонкими губами. Сдержана в эмоциях и жестах. В ее речи преобладают фразы: «необходимо», «так будет лучше». Однако, в душе она ранима и временами сентиментальна. Искренне любит «своих», на что указывает эпизод, когда Профессор Макгонагалл дает Гермионе свой маховик времени, что бы помочь девочке посещать все предметы (что поможет ей приблизиться к идеалу). Посылком супер-Его является сообщение – быть справедливой, правильной и самодостаточной. Энергия профессора Макгонагалл кажется хрупкой и пронизанной целью поддержания, соблюдения конкретных правил и положений. Она поддерживает профессора Дамблдора, она также действует по велению своей собственной воли, что было заметно, когда она сама доставила маленького Гарри семье Дурсль.

Пожалуй, самая тонкая и романтическая натура в серии книг о Гарри Поттере – это Полумна Лавгуд. Ей внешность очень экстравагантна, что указывает на 4 тип. Это особенные люди. Из ее истории нам известно, что мама умерла, когда девочке было 9. Полумну вырастил отец – главный редактор журнала «Придира». Из-за ранней смерти матери, отец окружил девочку персонажами из сказок, что бы та меньше думала о трагедии. Полумна словно живет в своем мире, а в мире волшебников «носит» розовые очки. Она тонко ощущает мир, очень эмоциональна. Кажется, что она чувствует героев лучше, чем они сами. Метопослание – маленького ребенка, поэтому Полумну можно ассоциировать с маленьким домашним цветочком, которого постоянно хочется обнять, однако девочка очень храбрая, и смело сражается против сил зла вместе с Гарри и его командой.

Еще одна сказка, которую читали, наверняка, всем девочкам перед сном – «Золушка». Главная героиня – Золушка – в раннем детстве потеряла мать. Отец женился на другой женщине с двумя дочерьми, которая начала «тиранить» бедную падчерицу. Девочка безукоризненно выполняла все поручения мачехи, не обращая внимания на свои желания: «посади 40 розовых кустов, и пока не подрастут – подметай дорожки тут». Сказка тут не только о прекрасной любви простой девочки и принца. Архетип Золушки программирует маленьких девочек, что чем больше те будут страдать и мучиться – тем лучше принц у них будет. Мучения эти заключены в самопожертвовании. Золушка относится ко 2-му типу энеаграммы – это тип помощник. Героиня сказки много времени посвящает другим: помогает по дому, стирает, убирает, готовит, ходит в тряпье, зато все людям, что бы другим было комфортно. Не просто Принц влюбился в Золушку. Противоположный пол очень любит двоечек за их заботу, умение находить общий язык (на самом деле двойки просто подстраиваются, что бы дать ощущение партнеру, что тот «центр Вселенной», что бы стать для того единственным и неповторимым). Вроде бы в сказке все хорошо. Золушка – хорошая хозяйка, трудолюбивая, скромная, кроткая; ее замечает Принц, влюбляется и зовет замуж. Не о такой ли сказке мечтает каждая простая девочка? И слушая такие сказки маленькие женщины искренне верят, что если они будут хозяйственными, трудолюбивыми, добрыми, милыми – то обязательно встретят любовь и будут счастливы в браке. Как бы не так. Ведь на подсознательном уровне сказка несет некий негативный оттенок: девочки начинают думать: «Если я не буду убирать, стирать, помогать всем, всех прощать, быть тихой и скромной – меня не за что будет любить». И вот вырастая, все следуют этому паттерну. Девушки опекают заботой своего суженного, наготавливают по двенадцать блюд на ужин, накрахмаливают рубашки, стирают, убирают: в общем, делаю все, что бы быть идеальной. И искренне верят, что если перестать это делать – «принца» не получить.

Следующая сказка «Красавица и чудовище». Главная героиня – Бель – живет с отцом и двумя старшими сестрами. Матери в этой сказке (снова) нет, ее архетип в жизнях дочерей отсутствует. Это потому что в жизни каждой девушки архетип матери уходит, когда та становится подростком. Если архетип матери остается – это становится препятствием для взросления женщины. В таком случае девушка становится инфантильной, неконкурентоспособной среди других женщин. Не развивается ее сексуальность, женщина остается психологически не зрелой, не самостоятельной, развиваются непривлекательные черты характера. Бель относится к 9 типу по энеаграмме – «мировор». Девушка домашняя, спокойная и умиротворенная, не умеет говорить «нет».

Отец отправляется в путешествие и дочери просят привести наряды, а Бель – розу. В последствии за эту самую розу девушке придется жить в замке с чудовищем. Но, мы то знаем, что на самом деле – это заколдованный принц, которого сможет расколдовать только настоящая любовь. Бель сначала терпит чудовище-мужлана, который толи из-за своего вида, толи от тоски поначалу ведет себя крайне грубо. Затем Бель привыкает к красивой жизни и влюбляется в чудовище. Она храбро решается быть с ним и целует его. Чары спадают, все счастливы, happy end. Что на подсознательном уровне слышат маленькие девочки, которым такое читают? Не важно какая внешность, надо любить душу. Почти. А еще они думают: «только истинная любовь способна на чудеса. Сейчас он алкоголик/наркоман/абыюзер влюбится в меня (ну потому что я его люблю, значит так и будет, в сказке же так было), а потом я его изменю. Моя любовь сможет его изменить, он станет хорошим семьянином, сменит прическу, бросит пить, и вот тогда то мы заживем. Тогда то у нас все будет хорошо и мы будем счастливы.». Боль девочек с архетипом Бель заключена в том, что они надеются изменить партнера. А человека изменить нельзя.

Выводы. Архетипы у человека могут быть в неограниченном количестве, а тип по энеаграмме может быть только один. Модель энеаграммы очень подвижна, поэтому типы могут переходить из одного в другой, это зависит от психологического и эмоционального состояния личности. Архетипы К.Г. Юнг сравнивал с инстинктами, которые определяют поведение на биологическом уровне, и являются регуляторами психической жизни. Не зная ничего об архетипах, человек всю жизнь находится в плену своего бессознательного. При чрезмерном его влиянии Его оказывается «схваченным» архетипными импульсами, распутать которые под силу только профессионалу. Энеаграмма же помогает в «домашних» условиях, не обращаясь к психологу, изучить свои истинные желания и потребности, которые были навязаны «масками» современности, любимыми сказками из детства, а так же помогает настроить внутреннюю гармонию с собой и окружающими.

Литература:

1. Кэмпбелл, Дж. Мифический образ / пер. с англ. К.Е. Семенова / Дж. Кэмпбелл - М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. — 683 с.
2. Юнг, К.Г. Архетип и символ / [Перевод; Предисл. А.М. Руткевича, с. 5-22; Примеч. В.М. Бакусева и др.] / К.Г. Юнг - Москва: Ренессанс, 1991. – 297 с.
3. Carolyn, B.S. The Enneagram Field Guide: Notes on Using the Enneagram in Counseling, Therapy and Personal Growth / Carolyn Bartlett — 2008 – 302 p.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Федосеева Татьяна Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);

доцент Иванова Ирина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ БЕЗДОМНЫХ КАК ФАКТОРА ИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье излагаются результаты эмпирического исследования особенностей мотивационно-потребностной сферы лиц без определенного места жительства. Дано определение понятия "бездомный", охарактеризованы направления научных исследований в рамках социологического и психологического подходов. Результаты исследования показали, что у бездомных недостаточно зрелая, обедненная мотивационная сфера, суженная неглубокая временная перспектива соотносится с ограниченным собственностью личностью кругом объектов мотивации и узким спектром форм активности по отношению к объектам мотивации, в целом наблюдается тенденция к рефлексивному поведению, но преобладает поведение, обусловленное внешними причинами. Это обуславливает стратегию их психо-социальной реабилитации.

Ключевые слова: бездомные, маргинальная личность, мотивационно-потребностная сфера лиц без определенного места жительства.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the characteristics of the motivational-need sphere of people without a specific residence. The definition of the term "homeless" is given, the directions of scientific research in the framework of sociological and psychological approaches are characterized. The results of the study showed that the homeless have insufficiently mature, depleted motivational sphere, narrowed shallow time perspective correlates with a limited self-range of objects of motivation and a narrow spectrum of forms of activity in relation to objects of motivation, in general, there is a tendency to reflective behavior, but behavior due to external reasons. This determines the strategy for their psycho-social rehabilitation.

Keywords: homeless, marginalized personality, motivational-demanding sphere of people without a fixed place of residence.

Введение. Проблема возрастания количества и бездомных в последнее время значительно обострилась. Прекращение уголовных преследований за бродяжничество и попрошайничество, миграционные процессы, а также изменения на рынке труда делают города, особенно крупные, главным центром их сосредоточения. Под бездомными понимаются лица без определенного места жительства, т.е. люди, не имеющие жилья (ни собственного, ни служебного, ни взятого в наем, ни предоставленного на долговременной основе родственниками, друзьями, знакомыми), или пользующиеся доступом к жилью на эпизодической основе и рискующие остаться без него в любой момент. Значительную часть бездомных составляют бывшие заключенные, которые не могут получить жилье и работу (40%), жертвы преступных махинаций с жильем (20-30%), беженцы, экономические мигранты, «люди, которым просто не повезло в жизни». Лишь небольшая часть (2%) - те, для которых отсутствие дома, бродяжничество - результат их личного выбора [16]. Не смотря на то, что события разных периодов жизни имеют разный уровень значимости, равно как и различную

эмоциональную окраску, говоря о людях, попавших в сложную жизненную ситуацию, можно констатировать, что все они переживают ее как кризисную [12].

Появление значительного числа бездомных явилось следствием природных и социальных катастроф, экономической миграции, имущественного расслоения общества, несовершенства системы социальной защиты населения и может рассматриваться как один из симптомов обширного процесса маргинализации, охватившего наше общество в последнее десятилетие [8, 14].

В последние десятилетия изучение проблем личности бездомных можно видеть в социологических исследованиях (Е.С. Алексеева, В.Б. Альтшулер, Я.И. Гилинский, И.Ю. Дьяконов, К. Муздыбаев, С.А. Стивенсон и др.). В психологии данная тема изучена недостаточно. Тем не менее, можно выделить несколько направлений ее разработки: исследование Н.Ю. Ключевой, М.С. Яницким мотивационной и ценностно-смысловой сферы бездомных [11, 18]; разработка Ю.М. Антоняном, О.Р. Афанасьевой, М.В. Гончаровой, В.А. Рачицкой, Е.М. Тимошиной, В.И. Шиян и др. личностных детерминант преступного поведения бездомных [2]; работы О.А. Беляевой, А.В. Полякова, К.И. Акутиной, Н.Н. Хвоина и др. по поиску путей социально психологической адаптации бездомных [1, 3, 17].

Личность, стремящаяся или принужденная адаптироваться к новым социокультурным условиям жизни, испытывает на протяжении длительного времени напряженность, определяемую успехом или неудачей адаптации, сменой идентичности. Как указывают А.К. Осницкий и Т.С. Чуйкова, человек, сформировавшийся в одних условиях, усвоивший соответствующие ценности, нормы и традиции, попав в чуждую ему социально-культурную среду, испытывает ухудшение самочувствия, негативные эмоциональные состояния, у них наблюдаются заниженная самооценка, повышенная вспыльчивость, склонность к фатализму и пессимизм в отношении будущего [13], Е.В. Садков констатирует у них состояние отчужденности, отверженности от общества [15]. Прimitивные формы деятельности и общения с увеличением времени пребывания на улице, согласно исследованию Н.Ю. Ключевой, приводят к инволюции мотивационно-смысловой и социально-ролевой сфер [11]. Механизмы помощи людям в кризисных ситуациях, законы, система социальной поддержки и психологической помощи пока функционируют нестабильно [10, 13]. Статистические данные Ю.М. Антоняна, О.Р. Афанасьевой, М.В. Гончаровой, Ф.Н. Завьялова, М.Л. Бутовской и др. свидетельствуют о росте преступности среди лиц без определенного места жительства [2, 9].

Изложение основного материала статьи. Решение благоприятной адаптации маргинала требует многостороннего подхода, в т.ч. исследования психологических причин их дезадаптации. Была сформулирована гипотеза о том, что потребностно-мотивационная сфера людей без определенного места жительства имеет свои особенности, и именно эти особенности являются одной из возможных причин низкой адаптированности бездомных в социуме. Целью работы стало исследование мотивационной сферы бездомных с последующей разработкой рекомендаций по адаптации их в социуме.

Методы исследования: методика Ж. Нюттена (МИМ), методика «Выявление осознанности различных компонентов мотива» (А.В. Ермолина, Е.П. Ильина), тест - опросник "Уровень субъективного контроля" (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкин, Л.М. Эткинд).

Результаты, полученные с помощью методики Ж. Нюттена (МИМ), показывают, что в категориях периодов календарного времени распределение мотивационных объектов (событий, целей) происходит в основном в момент тестирования (28%) и в течение года или через год (55%). В категориях периодов социальной и биологической жизни субъекта мотивационные объекты распределяются равномерно как в «открытом настоящем», т.е. «сегодня и ежедневно» (43%), так и в течение жизни (41%). Слабая выраженность (Н, М; ИБ, П, В) и невыраженность (Д, С) остальных категорий периодов жизни респондентов объясняется, вероятно, неопределенностью их жизненной ситуации.

Таким образом, временная перспектива бездомных сужена, глубина ее (год, жизнь) кажущаяся, т.к. точнее локализовать время реализации целей такой социальной группы трудно. Мотивационные объекты респондентов связаны чаще всего с «открытым настоящим», т.е. «сейчас и всегда» («боюсь, что здоровья не хватит», «хотел бы наладить свою жизнь самостоятельно»), актуализация многих целей происходит только в момент заполнения теста («я бы не хотел, чтобы попадались плохие люди», «стараюсь избежать конфликтов»).

Анализ мотивов респондентов с учетом содержания иллюстрирует, что преобладающим объектом мотивации является сам человек (69%). Другие люди как категория объектов мотивации выступают редко (19%). Объекты природы в мотивах респондентов практически не представлены. А категория «трансцендирующих», т. е. идеальных, объектов, наиболее тесно связанных с потребностями, которые лежат в основе собственного развития субъекта, его «когнитивного контакта» с универсумом (точка зрения автора методики) составляет лишь 11%. Можно сказать, что доминируют мотивы, узко связанные с собственной личностью.

С показателями категорий объектов мотивации соотносятся показатели категорий форм активности, связи, которую устанавливают респонденты в отношении этих объектов.

Содержательная характеристика мотивационной сферы такова, что наиболее выражены активность (№ 1) в отношении различных аспектов личности самого субъекта (43%) и категория (№ 3) «всякая активность, направленная на то, чтобы что-то сделать» (27%). Чаще всего это решение собственных социальных проблем респондентов: оформление документов, поиск работы, заработка.

Связи, устанавливаемые в отношении других людей (№ 4), ограничены (16%). В основном, это избегание конфликтов и различных неприятностей («людей, которые мне приносят вред»). Возможно, эта отчужденность от людей является защитной реакцией на выраженное негативное отношение окружающих к бездомным. А возможно, как утверждает Е.П.Ильин, сниженная потребность в общении - результат депривации, недостатка положительных эмоциональных контактов [10].

Показатели категорий (№ 2, 5, 6) активности, связанной с саморазвитием, познанием, «трансцендирующими» (свобода, идеология...) объектами, составляют в общей сложности лишь 10%. Вероятно, это свидетельство недостаточной развитости познавательной активности, духовных потребностей респондентов.

Активность, связанная с отдыхом и развлечениями, у бездомных не проявилась. Возможно, это объясняется социальной ситуацией респондентов, когда у них не удовлетворены даже «потребности нужды» (по Маслоу), а возможно - ситуацией тестирования. Ведь развлечения и отдых бездомных ограничены в

основном алкоголем, респонденты осознают пагубность этой привычки («если бы я не пил», «вино мешает») и стремятся, даже неосознанно, выглядеть лучше, чем есть.

Учитывая, что доминирующий объект мотивации - сам респондент, а доминирующая активность по отношению к объекту мотивации - те или иные аспекты его собственной личности, можно предположить, что у бездомных преобладает направленность личности «на себя».

При сравнительном анализе мотивов с помощью положительных и отрицательных индукторов мотивационные объекты респондентов составили две примерно равные группы. Сравнительный анализ мотивов по сложности связи психологического настоящего с психологическим будущим личности показал, что в 52% высказываний и в ответ на положительные, и в ответ на отрицательные индукторы мы получили одни и те же мотивационные объекты. Это свидетельствует о том, что в данном случае мы встречаемся, скорее всего, с достаточно цельным строением мотивационной сферы, связь между психологическим настоящим и психологическим будущим личности достаточно однозначна, переживания человека не сопровождаются глубокими внутренними конфликтами.

В 48% высказываний мотивационные объекты, данные в положительной форме, были отличны от мотивационных объектов, данных в отрицательной форме. В этом случае при ответе на отрицательные индукторы чаще встречались мотивы, связанные с актуальным периодом, с настоящим (общение, взаимодействие), а в ответ на положительные индукторы чаще говорилось о мотивационных объектах, связанных с достаточно отдаленным будущим («я хочу, чтобы все у меня нормализовалось»). В этой ситуации мы, по-видимому, сталкиваемся с более сложным, противоречивым строением мотивационной сферы, с более глубокими переживаниями человека, с более сложной связью психологического настоящего и психологического будущего личности.

Четко проявила себя особенность мотивационной сферы наших респондентов: подавляющему количеству мотивов (92%) свойственно обобщенное предметное содержание, без дифференциации и иерархизации («надеюсь на все лучшее», «не понравится, если ничего не получится», «хочу устроиться в жизни»). Совсем небольшую часть мотивов (8%) составляют конкретные неустойчивые мотивы, которым свойственна узкая временная цель - получение документов, прописки, работы.

Можно сказать, что респонденты не разводят идеальные и реальные цели, конкретизируют их редко; целеполагание у них развито недостаточно. Это предположение согласуется с данными об ограниченности, узости временной перспективы респондентов, которую теперь можно объяснить, скорее всего, неумением ставить близкие и конкретные цели, а не неопределенностью социальной ситуации.

Результаты, полученные с помощью методики «Выявление осознанности различных компонентов мотива» (А.В. Ермолина, Е.П. Ильина), иллюстрирует, что наиболее высок показатель мотивации, обусловленной внешними стимулами (4,8). Они определяют поведение респондентов в 37% ситуаций. Из внутренних мотиваторов наиболее выражены Нкд (1,5), Нкн (1,0). Нравственные принципы регулируют поведение в 20% ситуаций. Наименее выражены внутренние мотиваторы Вл (0,1), Ин (0,2), Му (0,1), Пп (0,1), Цп (0,2). Они определяют принятие решения в 4% ситуаций. Не выраженность мотиваторов Пр внешне объясняется, скорее всего, тем, что респонденты в основном лишены возможности выбирать одежду, вещи в данной социальной ситуации. Вызывает интерес представленность у абсолютно всех респондентов мотиваторов «внутреннего фильтра» (2-ой блок). Это свидетельствует об обдумывании респондентами средств достижения цели, последствий ее достижения, своих возможностей и т. п. Таким образом, можно предположить у бездомных тенденцию к рефлексивному поведению. Наличие у 67% респондентов полных мотивов подтверждает это предположение, т. к. полные мотивы свидетельствуют о развернутом процессе мотивации. Представленность в структуре мотива респондентов мотиваторов 3-го блока, целевого, говорит о наличии у испытуемых вторичных мотивов (92%). Это значит, что в целом бездомные имеют конкретные (не только абстрактные) цели удовлетворения потребностей.

Результаты, полученные с помощью Теста - опросника "Уровень субъективного контроля" (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкин, Л.М. Эткинд), демонстрируют, что показатель Ио (4,7) ниже уровня среднестатистической нормы (5,5). Это свидетельствует об экстермальном типе локуса контроля у респондентов. По шкалам Ин (4,9), Ис (5,4), Ип (3,9) показатели также ниже статистической нормы (5,5). Однако по отдельным шкалам: Ид (5,6), Им (5,8), Из (6,1) - показатели уровня субъективного контроля интернальны. В целом для бездомных характерен стиль мотивации с опорой на обстоятельства, случай.

Выводы. Таким образом, можно сказать, что в целом у бездомных недостаточно зрелая, обедненная мотивационная сфера. Суженная неглубокая временная перспектива соотносится с ограниченным в основном собственной личностью кругом объектов мотивации и узким спектром форм активности по отношению к объектам мотивации, т.е. в основном к самому себе. Мотивационная активность в целом ограничена аспектами личности самого субъекта (что порадует его, что огорчит его, что не нравится ему); реализацией действий по изменению социальной ситуации самого субъекта (оформить документы, устроиться на работу); контактами с окружающими, выражающимися в основном в избегании самим субъектом конфликтов. Преобладание мотивов, связанных с собственной личностью, позволяет предположить, что в основном направленность личности бездомных - «на себя». То есть, живут бездомные в основном ради себя и заботит их удовлетворение только собственных потребностей в ближайшее время. Преобладает мотив личной автономии, а потребность в общении снижена.

Для бездомных в основном характерны неумение развести идеальные и реальные цели («хочу получить квартиру», не сняты), низкий уровень дифференциации и иерархизации мотивов, предметное содержание мотивов обобщенное, не конкретное. Бездомным свойственна низкая познавательная активность, обедненность духовных потребностей (идеальные объекты: религия, свобода, идеология... - наиболее тесно связанные с потребностями, которые лежат в основе собственного развития субъекта, практически не встречаются в мотивах респондентов).

Среди них почти с одинаковой частотой встречаются люди, которым свойственны глубокие переживания, сложная связь психологического настоящего и психологического будущего их личности, и люди с менее противоречивыми внутренними отношениями, имеющие более однозначное строение мотивационной сферы. У бездомных в целом наблюдается тенденция к рефлексивному поведению, они продумывают средства достижения цели, последствия ее достижения, свои возможности и т.д.; имеют конкретную цель удовлетворения потребностей. Но осознанность и учет факторов, обуславливающих принятие решения, невысоки. Чаще всего аргументация принятого решения ограничена двумя-тремя

факторами: внешними обстоятельствами и нравственными принципами, декларируемыми и недекларируемыми. Интересы, прогнозирование последствий, смысловые цели редко определяют активность бездомных.

Преобладание у бездомных поведения, обусловленного внешними причинами, позволяет предположить низкий уровень самомотивации у людей этой социальной группы. Следовательно, для мотивации бездомных к адаптации в социуме необходимо целенаправленное вмешательство со стороны. Они не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие, полагают, что большинство их является результатом случая или действия других людей. Особенно это проявляется в области производственных отношений (на работу трудно устроиться из-за отсутствия документов, прописки...). В то же время за результаты личных контактов, взаимодействия с окружающими; за состояние здоровья респонденты берут ответственность на себя. Как и респонденты других выборок, например, в исследовании О.С. Васильевой и Е.А. Демченко [5], бездомные имеют тенденцию считать, что всего хорошего в жизни они добились сами, а при неудачах ссылаются на невезение.

По всей вероятности, ситуация потери жилья, работы и трудности в разрешении этого кризисного момента являются в какой-то мере следствием нарушений в мотивационной сфере бездомных. Важнейшим направлением психологической поддержки бездомных должна стать помощь в развитии диапазона их мотивационных образований:

1. Развитие целеполагания: умения различать и совмещать ближнюю и дальнюю временную перспективу; умения структурировать, разбивать общую цель на ряд промежуточных этапов, приводящих к ее достижению [4];

2. Расширение мотивационного поля: умения осознать смысл своих действий, увидеть себя со стороны (почему, для чего, почему именно так, каков смысл, для кого, ради кого); умения учитывать множество факторов принятия решения: возможностей, условий, последствий [10].

3. Развитие стиля мотивации с опорой на свои возможности, усилия: умения осознать себя субъектом своей жизни, а, значит, своего выбора, отвечающим за собственное поведение, чувства, мысли; умения логически определять, насколько реалистичны собственные планы и цели.

Перечисленные выше умения необходимо развивать в первую очередь в рамках подготовки к ситуации трудоустройства, именно в решении задачи трудоустройства появляется возможность коррекции неоптимальных стратегий. И это закономерно. Как констатируют Н.И. Дунаева, Н.Е. Серебровская и П.А. Егорова, изучая сопротивляемость личности трудным жизненным ситуациям, акцентируя внимание на изменениях и исходя из своих возможностей, человек моделирует новую жизненную траекторию [7].

Полученные эмпирические результаты имеют практическое значение для организации психологической коррекции личностной сферы бездомных и могут применяться для создания специализированных программ в Центрах социально-психологической адаптации.

Литература:

1. Акутина К.И. Бездомность: основные проблемы и пути решения // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 6 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2013/06/3249> (дата обращения: 11.11.2017).
2. Антонян Ю.М., Афанасьева О.Р., Гончарова М.В., Рачицкая В.А., Тимошина Е.М., Шиян В.И. Личность преступника и профилактика преступлений: монография (под ред. д.ю.н., проф. Ю.М. Антоняна). - "Проспект", 2017 г.
3. Беляева О.А., Поляков А.В. Характеристики социальной компетентности лиц БОМЖ // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2018. Том 30. № 2. С. 88-96.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - «Прогресс», 1986.
5. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека // Вопросы психологии. 2001. № 2.
6. Волошина И.А., Галицына О.В., Гребенников В.А., Знакова Т.А. Групповая работа как форма психологической поддержки человека в ситуации безработицы // Вопросы психологии. 2002. № 7.
7. Дунаева Н.И., Серебровская Н.Е., Егорова П.А. Проблема сопротивляемости личности трудным жизненным ситуациям в условиях образовательной среды в российских и зарубежных исследованиях // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 11.
8. Дьяконов И.Ю., Бутовская М.Л. Динамика идентификации человека с группой нищих // Вопросы психологии. 2003. № 1.
9. Завьялов Ф.Н., Спиридонова Е.М. Уровень и образ жизни бомжей // Социологические исследования. 2000. № 2.
10. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2002.
11. Ключева Н.Ю. Динамика инволюции качеств бездомного человека // Автореф. дисс.... канд. психол. наук - Москва, 2013.
12. Озерина А.А., Суворова О.В., Дмитриева Е.Е. Представления о жизненном пути у женщин в поздней зрелости // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 8.
13. Осницкий А.К., Чуйкова Т.С. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы // Вопросы психологии 1991. № 1.
14. Попова И.П. Новые маргинальные группы в российском обществе (теоретические аспекты исследования) // Социологические исследования. 1999. № 7.
15. Садков Е.В. Маргинальность и преступность // Социологические исследования. 2000. № 6.
16. Стивенсон С.А. О феномене бездомности // Социологические исследования. 1996. № 8.
17. Хвоин Н.Н. Социальная адаптация лиц без определенного места жительства и занятий в условиях системы социальной защиты населения // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2017, №1 [45], с. 118-126.
18. Яницкий М.С. Ценностная регуляция поведения личности и ее нарушение при различных формах социальных девиаций // Вестник КРАУНЦ. Серия "Гуманитарные науки". - №2, 2011. - С. 119.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Федосеева Татьяна Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);

студент Минеева Елизавета Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМА САОМОТНОШЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор по проблеме самоотношения одаренных детей. Самоотношение рассматривается как эмоционально-оценочная подсистема самосознания личности. Отмечается специфика характера самоотношения одаренных детей и его взаимосвязь с самооценкой личности, основой которой является самопознание. Проведен анализ диагностики самооценки одаренных детей, выделены особенности их личностных качеств. В ходе исследования выявлено, что у одаренных детей на сознательном уровне наблюдаются высокие показатели самоуважения, самообвинения, самопонимания, а на бессознательном отмечаются низкие показатели принятия собственной личности. Также у них преобладает конфликтный характер самоотношения, который связан с неадекватной самооценкой, двойственным Я-образом, уровнем притязаний, не соответствующим реальной действительности, напряженностью психологических защит. Отмечено, что для формирования адекватной самооценки одаренного ребенка действительно сотрудничество взрослых и детей, что приведет к продуктивной деятельности, созданию благоприятных условий для развития личностных качеств, позволяющих эффективно и успешно действовать в будущем.

Ключевые слова: детская одаренность, самоотношение личности, самооценка личности, личностные качества.

Annotation. The article presents a theoretical review of the problem of self-gifted children. Self-relation is considered as an emotional-evaluative subsystem of personality self-awareness. The specifics of the nature of the self-attitude of gifted children and its relationship with self-esteem of the personality, the basis of which is self-knowledge, are noted. The analysis of the diagnosis of self-esteem of gifted children is carried out, the features of their personal qualities are highlighted. The study revealed that gifted children at a conscious level have high rates of self-esteem, self-accusation, self-understanding, and on the unconscious, low rates of self-acceptance are observed. They also have a predominantly conflicting nature of self-relationship, which is associated with inadequate self-esteem, a dual self-image, a level of claims that do not correspond to reality, and the tension of psychological defenses. It is noted that for the formation of an adequate self-esteem of a gifted child, cooperation between adults and children is effective, which will lead to productive activities, the creation of favorable conditions for the development of personal qualities that allow effective and successful action in the future.

Key words: children's giftedness, personality self-attitude, personality self-esteem, personal qualities.

Введение. В настоящее время в отечественной и зарубежной психологической науке все чаще изучается проблема детской одаренности. Для ее решения ставятся следующие задачи: поиск способов выявления одаренных детей и создание благоприятных условий для их воспитания и обучения.

По мнению Ю.Д. Бабаевой, для выявления, обучения и дальнейшего развития одаренных детей нужно использовать целостный подход к изучению их личности, что представляет собой неразрывное рассмотрение всех сфер психической деятельности, таких как познавательная, эмоциональная, личностная и другие [1]. Волкова Е.Н. отмечает, что при изучении феномена одаренности особое внимание уделяется инструментальному и мотивационному аспектам одаренности, а также межличностным и средовым воздействиям. Психологическое благополучие одаренных подростков редко является основным предметом исследования [5]. Более того, оно во многом определяется характером их самоотношения, что стало объектом нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. В понимании природы одаренности наше понимание соответствует позиции С.Л. Рубинштейна. По его мнению, одаренность характеризует внутренние возможности развития личности, сопоставленные с условиями ее развития [13, с. 129]. То есть одаренность – это не только дар природы, но и процесс развития генетически заложенных способностей, личностных качеств, которые можно выявить лишь путем создания благоприятной среды и включения в деятельность. Именно это понятие подчеркивает, что одаренность – это результат тесного взаимодействия наследственности и социокультурной среды, который предопределен деятельностью человека (учебной, игровой, трудовой). При этом, как пишет Богоявленская Д.Б., наряду с деятельностью ребенка, важна психическая структура саморазвития личности, которая способствует формированию и реализации индивидуальных способностей [3]. Возможность существовать и развиваться лишь при слиянии обоих факторов, по нашему мнению, является наиболее важным в структуре феномена одаренности.

Стоит отметить, что одаренные дети могут отличаться не только гармоничностью, но и гетерохронностью развития различных способностей и психического здоровья.

Так, Деревянко Ю.С. указывает, что одаренные дети способны больше и лучше замечать, воспринимать, чувствовать происходящее вокруг, по сравнению с другими людьми. Одаренные способны наблюдать за несколькими действиями одновременно, фиксировать и правильно интерпретировать невербальные сигналы окружающих [6].

Как ни парадоксально, однако, одаренные люди особенно уязвимы. Люди с исключительными качествами и чувствительностью иногда создают чрезвычайно сложные психологические барьеры. Многие исследователи (Бабаева Ю.Д., Богоявленская Д.Б., Лейтес Н.С.) указывают, что у одаренных детей и подростков наблюдается повышенная впечатлительность и обостренное чувство ранимости [11, 3, 9].

Из-за своих личностных качеств талантливые дети наиболее чувствительны к плохим оценкам, несправедливым и негативным последствиям, ожиданиям окружающих, к одобрениям и осуждениям. В исследовании Блиновой В.Л. и Блиновой Л.Ф. установлено, что часто одаренные дети характеризуются

неадекватной реакцией на мнения других и порой незначительные события. Из-за повышенной чувствительности к социальному окружению «Я-концепция» одаренных детей очень уязвима. Они резко реагируют на события действительности и требуют от себя и окружающих слишком многого [2].

Осознание одаренным ребенком того, что он особенный и отличается от других, заставляет тревожиться и ощущать беспокойство. Способный ребёнок, замечая, что окружающие люди выделяют его, интерпретирует это следующим образом. Он воспринимает себя как «странного», поэтому начинает отдаляться от близкого окружения и чувствительно реагирует на происходящее вокруг. Зачастую, если у одаренного ученика способности развиты на высоком уровне, он начинает подавлять свой талант [6].

Если же вокруг ребенка будет царить атмосфера комфорта и благополучия, окружающие будут верить в его силы и способности и подтверждать его уникальность как одаренной личности, это будет способствовать его саморазвитию и позитивному восприятию себя. Одаренный ученик сможет адекватно и разумно оценивать свои шансы на дальнейшее развитие и преимущество в той или иной деятельности [6].

Объект исследования – самоотношение как эмоционально-оценочная подсистема самосознания личности.

Предмет исследования – самоотношение личности, его особенности и развитие у одаренных детей.

Цель исследования состояла в выявлении взглядов на специфику и характер самоотношения интеллектуально одаренных детей в отечественной и зарубежной психологической литературе.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определены следующие задачи:

1. Проанализировать имеющиеся в отечественной и зарубежной психологической литературе подходы по проблеме самоотношения одаренных детей.

2. Выявить специфику самоотношения интеллектуально одаренных детей, представленную в исследованиях отечественных и зарубежных ученых.

Самосознание представляет собой сложную постоянно развивающуюся систему, которая имеет определенную многоуровневую структуру. Самосознание состоит из частей, выраженных разной степенью осознанности, обобщенности, взаимосвязи рационального и эмоционального. При изучении данного феномена с точки зрения методологического подхода в его строении выделяют следующие компоненты: Я-концепция, самоотношение и самооценка, уровень притязаний, уровень психологической защиты и самоконтроля.

В современных теориях одаренности самоотношение и Я-концепция являются важными структурными компонентами одаренности и выделяются как факторы, позволяющие определить степень развития дарования. Но, несмотря на разнообразие исследований, проблема самоотношения одаренных детей не изучена полностью. Собранные к этому времени психологические знания по проблеме самоотношения одаренных детей фрагментарны и недостаточны. Они берут во внимание самосознание одаренного человека как цельную систему, не анализируя влияние каждого компонента в отдельности.

Для всестороннего развития одаренной личности, раскрытия собственного потенциала и формирования позитивного самоотношения необходима психолого-педагогическая поддержка одаренного ребенка.

По мнению Семеновой А.А., самоотношение – это эмоционально-оценочная подсистема самосознания, которая имеет сложную структуру и отображает эмоциональный взгляд личности на самого себя [15]. Самоотношение появляется после действительности самосознания, а в последствии становится его значительным свойством. Самосознание – это содействие самопознания и самоотношения. Но Мелоян А.Э. уточняет, что, хоть самоотношение и образуется на различных ступенях самопознания, оно оказывает существенное воздействие на его развитие, тем самым обуславливая его особенность и индивидуальность [10].

Таким образом, самосознание - это открытая многокомпонентная система, в которой каждая составляющая устанавливает связи с другими компонентами. В частности, устанавливается взаимосвязь между такими компонентами, как «самоотношение» и «самопознание».

Юношеский возраст представляет собой наиболее восприимчивую стадию для социализации, в это время самосознание переходит на следующую ступень. Поэтому возникает необходимость изучения особенностей самоотношения одаренных старшеклассников. Позитивное самоотношение выступает одним из главных условий психологического благополучия человека, что содействует самореализации личности, определяет ее результативность в различных видах деятельности [8].

Самооценка — компонент самосознания, который включает в себя, наряду с самопознанием, оценку себя, своего потенциала, нравственности. Объект самооценки - признаки психической активности человека, выполняемые им действия и совершаемые деяния [12].

У людей могут наблюдаться разные виды самооценки: адекватная и неадекватная. Адекватная самооценка способствует критическому отношению человека к самому себе, правильному соотношению своих возможностей с поставленными задачами различной сложности и с ожиданиями окружающих. Так, адекватная самооценка выступает в роли важного компонента в процессе становления личности. Неадекватная самооценка указывает на то, что человек оценивает себя предвзято, субъективно, его самовосприятие не совпадает с восприятием его окружающими [2].

Неадекватная самооценка, в свою очередь, подразделяется на два вида: завышенная самооценка, которая свидетельствует о переоценке себя, и заниженная самооценка, которая предполагает собой недооценку себя человеком. На данном этапе времени проблема адекватности самооценки одаренных детей выступает наиболее актуальной среди иных психологических проблем [2].

Самооценка личности формируется и развивается под воздействием двух параметров – деятельности субъекта и общения его с окружающими [7]. Осознание своей значимости, ценности собственной личности укрепляет уверенность в своем таланте. С меньшей уверенностью сравнительная оценка достижений уменьшается [6].

При изучении самооценки одаренных учеников Семеновой А.А. было выявлено, что у учеников, которые относились к себе положительно, наблюдалась адекватная самооценка. У 67% учащихся, имеющих конфликтное самоотношение, отмечалась неадекватная самооценка, причем у 25% из них она была заниженной, у 42% – завышенной. Значит, адекватная самооценка с позитивным самоотношением предполагает высокий уровень цельности самосознания и личности в целом, способствует объективному построению планов и их реализации. При анализе психологических защит одаренных школьников было выявлено, что завышенная самооценка выступает в качестве защитного механизма [15].

У одаренных старшеклассников наблюдается высокий уровень самооотношения, что говорит об уважении и интересе к себе, самостоятельности, сильной вере и положительной оценке своего потенциала, выдержанности, плановости своих действий. Вероятно, этому благоприятствуют успешное выполнение разнообразных видов деятельности, а, следовательно, положительные оценки окружающих. Кроме этого у одаренных школьников отмечается высокая степень самопонимания, что подразумевает высокий уровень осознания своего душевного состояния, мотивов своей деятельности, поступков. Наряду с тем, одаренные старшеклассники демонстрируют высокие показатели самообвинения, а значит, они склонны обвинять себя в неудачах, несовершенствах [15].

Параметр аутосимпатии личности, то есть благосклонного отношения к самому себе, находится на среднем уровне. Большинство одаренных школьников характеризуется низким уровнем сформированности самооотношения по части ожидаемых оценок от посторонних. То есть одаренные старшеклассники часто насторожены, предвкусывают негативную оценку в свой адрес со стороны окружающих, сомневаются в возможности уважительного, одобрительного, понимающего отношения к себе [15].

Одаренные дети более ранимы при оценке своей репутации, что свидетельствует о низком уровне эмоциональной стабильности при высоком уровне достижений. Им трудно установить контакт со сверстниками, отстоять свое мнение. Часто они недооценивают или переоценивают свои потенциальные возможности [11].

М.Э. Бойцманова и А.В. Захарова [4] отмечают, что активная деятельность ребенка может снизиться, а его самооотношение стать негативным, если сам ребенок будет плохо понимать себя, в его психологическом здоровье не будет гармонии.

В теоретическом обзоре, представленном А.А. Рысевой, выделены основные положения, которые наиболее часто встречаются в литературе и отражают представления об особенностях самооценки и самооотношения одаренных подростков и юношей. В ряде исследований отмечается устойчивый и позитивный тип самооценки и самооотношения одаренных старшеклассников. С другой стороны, отмечается низкая самооценка одаренных детей. Согласно третьему мнению, их самооценка неустойчива, но в общем плане их самооотношение подразумевает собой принятие и решительность на высоком уровне. Следуя четвертому суждению, конфликтность и нестабильность – характерные признаки самооотношения одаренных детей [14].

Российские ученые говорят о самооотношении как об основном свойстве личности и отмечают его сложную структуру, выделяя в нем следующие компоненты. Когнитивный компонент, реализующийся через психические познавательные процессы и включающий в себя самооценку; эмоциональный, предполагающий эмоциональное отношение к себе и являющийся частью самооотношения; когнитивный, предполагающий внутренние действия, адресованные самому себе. Так, для подростка ведущим будет выступать эмоциональный компонент, а для юноши – когнитивный, выполняя роль регулятора эмоций [7].

Впрочем, выстроить четкую структуру взаимодействия перечисленных компонентов не удастся. Можно лишь выделить три базовых подхода: первый предполагает выделение характеристик каждого компонента и их взаимозависимость; второй отмечает, что оценочные и аффективные характеристики самооотношения противопоставляются; третий их приравнивает [8].

Выводы. Изучив и проанализировав специфику характера самооотношения одаренных детей, можно сделать вывод о том, что у них на сознательном уровне наблюдаются высокие показатели самоуважения, самообвинения, самопонимания, а на бессознательном отмечаются низкие показатели принятия собственной личности. Также у одаренных школьников преобладает конфликтный характер самооотношения.

У одаренных детей с конфликтным характером самооотношения, по сравнению с детьми с позитивным характером самооотношения, обнаружены неадекватная самооценка, двойственный Я-образ, уровень притязаний, не соответствующий реальной действительности, напряженность психологических защит. Что подразумевает взаимообусловленность перечисленных признаков с конфликтным характером самооотношения.

Для успешной деятельности одаренные дети нуждаются в одобрении со стороны близкого окружения и создании благоприятной атмосферы. Но в то же время результаты их деятельности должны оцениваться непредвзято и беспристрастно. Для формирования адекватной самооценки одаренного ребенка действительно сотрудничество взрослых и детей, что приведет к продуктивной деятельности, созданию благоприятных условий для развития личностных качеств, позволяющих эффективно и успешно действовать в будущем.

Литература:

1. Бабаева Ю.Д. Современные тенденции в исследовании одаренности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 2008. - №2 - с. 154-168.
2. Блинова В.Л., Блинова Л.Ф. Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие. – Казань: ТГГПУ, 2010. – 56 с.
3. Богоявленская Д.Б. Одаренность: природа и диагностика. — М.: АНО «ЦНПРО», 2016.
4. Бойцманова М.Э., Захарова А.В. Роль общения в формировании личности подростка // В мире подростка / Под ред. А.А. Бодалева. — М.: Медицина, 1980. — С. 206-228.
5. Волкова Е.Н., Васильева С.В. Изучение субъективных факторов психологического благополучия одаренных подростков (психодиагностический комплекс) // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 13.
6. Деревянко Ю.С. Особенности формирования самооценки одаренных детей // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <http://scienceforum.ru/2014/article/2014002252> (дата обращения: 28.04.2020)
7. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вестник практической психологии образования // 2012. № 4. С. 113-120.
8. Климонтова Т.А. Самоотношение личности интеллектуально одаренных старшеклассников // Вестник ИрГТУ, 2015. №1 (96). С. 247-250.
9. Лейтес Н.С. Возрастные и типологические предпосылки развития способностей: автореф. — 1970.
10. Мелоян А.Э., Семенова Л.Э., Чевачина А.В. Особенности проявления защитных механизмов при развитии самооотношения подростков из полных и неполных семей // Вестник Мининского университета. 2015. №2.

11. Парц О.С. Педагогические условия самореализации одаренных детей: автореф. дисс... канд.пед. наук, Омск, 2007. - 23 с.
12. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М., 1990. — с. 352.
13. Рубинштейн С.Л. Одаренность и уровень способностей // Основы общей психологии. В 2 т. Т.2 М., 2009. – С. 127-135.
14. Рысева А.А. Особенности и развитие самоотношения интеллектуально одаренных подростков: автореф. дисс... канд. психол. наук, Иркутск, 22 с.
15. Семенова А.А. Специфика характера самоотношения интеллектуально одаренных учащихся и его взаимосвязь с составляющими самосознания личности // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 138-144.

Психология

УДК 331.101.3

кандидат педагогических наук, доцент Хайбуллина Диана Ражаповна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный университет архитектуры, дизайна и искусств имени А.Д. Крячкова» (г. Новосибирск);

кандидат психологических наук Алонцева Александра Ивановна

Новокузнецкий институт (филиал) федерального бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье приведены материалы исследования мотивации трудовой деятельности руководителей организаций физкультурно-спортивной направленности, основные виды мотивации, структура и доминирующие потребности.

Ключевые слова: мотивация, трудовая деятельность, трудовая мотивация, управление персоналом, физкультурно-спортивные организации.

Annotation. The questions about effectiveness of labor activity are considered in the article. The materials of research in labor activity's motivation of physical-sports directivity organizations' managers are shown, kinds of the labor activity, the dominant needs as the main motivators.

Keywords: motivation, labor activity, labor motivation, personnel management, physical-sports organizations.

Введение. Трудовая мотивация была предметом внимания еще до появления самого термина. Объектом исследования трудовая мотивация стала с того момента как, возникли организации и стал вопрос о необходимости подчинять и направлять рабочих для выполнения производственных целей и задач. И только в начале XX века, стали актуальными поиски эффективных методов трудовой мотивации [3].

Мотивация труда в определенный период жизни, так или иначе, приобретает актуальность для человека, вступающего в трудовые отношения и не теряет своей практической значимости, ввиду тесной взаимосвязи с экономико-социальными сферой. Одним из определяющих направлений деятельности отрасли физической культуры и спорта является создание условий для подготовки спортивных элит и совершенствования системы подготовки спортивного резерва. Наряду с приоритетными отраслевыми направлениями физкультурно-спортивные организации выполняют социально значимые функции – оказание физкультурно-оздоровительных, образовательных услуг и организацию активного досуга населения.

Деятельность любой организации требует управления. Одним из важных компонентов эффективного менеджмента физкультурно-спортивной организацией является управление трудовой мотивацией персонала. Повышение мотивации приводит к росту производительности деятельности в той же мере, что технологическое обновление.

Изложение основного материала статьи. Менеджерам организаций физкультурно-спортивной направленности для успешной профессиональной деятельности необходимо обладать компетенциями общего менеджмента и специфическими знаниями в области физической культуры и спорта. Вместе с тем, специалисты [7], что на практике специалистам по физической культуре и спорту недостает подготовки в сфере управления деятельностью. Конкуренция даже самой малой компании имеет прямую связь со способностью руководителей организовать рабочий процесс, чтобы весь коллектив работал как единое целое, с максимальной производительностью. Основа мотивации персонала заложена в стратегии воздействия на весь коллектив, но данный подход подразумевает необходимость знаний основных мотиваторов, которые так, же применимы к индивиду.

С. Ханди [5] рассматривал личность, как единицу структуры, где начинается и заканчивается мотив. Личность рассматривается как, объект и субъект мотивации, с врожденными и приобретенными потребностями. Организационная среда, позволяет работнику, удовлетворившему свои потребности, идти без прегрэд к целям организации. Но создать это можно лишь при наличии сильных мотивов деятельности работника. Трудовая оценка, это конечный результат в процессе мотивации, а также и важнейший элемент и самой системы. Процесс управления персоналом в частности основывается на различных принципах системного подхода. Этот подход предполагает выделение всего состава работников, связывание конкретных существующих проблем и дальнейшее принятие решений в системе, которая подчинена управлению.

Говоря о методах трудовой мотивации, мы согласны с подходом И.В. Мишукова [6], который относил методы трудовой мотивации, к методам, которые используются для управления персоналом. Обычно различают: экономические методы, административные методы, социальные методы, частные методы.

Н.И. Захаров [4] определил методы трудовой мотивации – как управленческий подход, который основан на воздействии на персонал с целью достижения целей организации. Методы трудовой мотивации основываются на законах управления. Они включены в системы управления организацией, являются источником приемов воздействия на коллектив для его активизации.

По воздействию методы можно разделить на две группы: косвенно воздействующие на сотрудника, существующие в виде условий и правил поведения и методы, которые непосредственно оказывают воздействия на конкретных сотрудников или коллектив [2]. Трудовая мотивация персонала во многом определяет эффективность организации и решает ряд, стоящих перед ней стратегических задач:

- 1) привлечение персонала в организацию;
- 2) сохранение и обеспечение кадров;
- 3) моделирование рабочего поведения сотрудников [1].

Цель мотивации относится к комплексу условий, которые будут подталкивать работника к осуществлению поставленных целей, с максимальным эффектом. Процесс мотивации, может состоять из следующих этапов: появление потребности, развитие мотивов на их основе, управление ими с целью достижения нужного поведения сотрудников, корректировка самого процесса мотивации в зависимости от ситуации.

Таблица 1

Распределение потребностей менеджеров организаций физкультурно-спортивной направленности (по методике Ш. Ричи, П. Мартин «Мотивационный профиль»), в %

№ п/п	Потребности	Показатели, в %
1	Потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении	17
2	Потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановки	13
3	Потребность в четком структурировании работы	27
4	Потребность в социальных контактах	21
5	Потребность в формировании и поддержании долгосрочных, стабильных взаимоотношений	17
6	Потребность в завоевании признания	38
7	Потребность ставить для себя дерзновенные, сложные цели и достигать их	37
8	Потребность во влиятельности и власти	27
9	Потребность в разнообразии, переменах и стимуляции	13
10	Потребность быть креативным	23
11	Потребность в самосовершенствовании, росте и развитии как личности	30
12	Потребность в интересной и общественно полезной работе	19

Производственная культура во всех ее проявлениях является неотъемлемой частью духовной и материальной жизни работников. Производственные отношения являются отражением структуры, политики, целей организации, работник как единица труда, должен быть объектом этих отношений. Поэтому можно говорить, что мотивация в труде, является процессом активизации различных мотивов работника, как внутренних, так и посредством внешних стимулов побуждений, к достижению поставленных целей организации.

Мотивация руководителя (менеджера) во многом определяет стиль руководства организацией. Стиль руководства в организации определяет показатель ее мотивации в целом. Само понятие стиля руководства отражает механизм поведения и воздействия руководителя на свой коллектив, за счет этого воздействия выполняются все основные цели организации. Этот механизм воздействия используется для формирования нужных руководителю отношений в системе «руководитель – подчиненные», кроме того он ложится в основу построения планов, упорядоченности систем информации, а также мотивации коллектива.

В физкультурно-спортивных организациях персонал находится в постоянном контакте со спортсменами, клиентами спортивных комплексов, посвящен в некоторые аспекты их частной жизни, состояния здоровья, в этой связи особую значимость приобретает подбор мотивационных механизмов при планировании работы коллектива.

Нами было проведено исследование трудовой мотивации менеджеров организаций физкультурно-спортивной направленности, в котором приняло участие около 100 человек: директора, управляющие, менеджеры частных и муниципальных спортивных комплексов; директора и завучи спортивных школ; председатели спортивных клубов предприятий и образовательных организаций.

Для психодиагностического тестирования использовались следующие методики: «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи, П. Мартин), «Структура мотивации трудовой деятельности» (К. Замфир), тест мотивации достижения (А. Мехрабиана, в модификации М.Ш. Магомед-Эминова).

По итогам диагностики мотивации трудовой деятельности по методике Ш. Ричи, П. Мартина «Мотивационный профиль» (таблица 1), определено, что у менеджеров организаций физкультурно-спортивной направленности в большей степени выражены потребности в признании достижений (38%), достижении целей (37 %), в определённости целей и критериев деятельности (30%), слабо выражены потребности в хороших условиях работы (10%) и разнообразии деятельности (10%).

Распределение видов мотивации менеджеров организаций физкультурно-спортивной направленности, в %

№ п/п	Вид мотивации	Показатели, в %
1	Внешняя отрицательная	8
2	Внешняя положительная	60,3
3	Внутренняя мотивация	31,7

Исследование мотивации по методике «Структура мотивации трудовой деятельности» К. Замфир позволило определить характеризующие виды мотивации менеджеров организаций физкультурно-спортивной направленности (таблица 2). «Внешняя положительная мотивация» характерна для 60,3% опрошиваемых работников, мотив людей данного типа в основном зависит от отношений человека с самой средой, он будет регулироваться только за счет внешних психологических или материальных условий. У 8% опрошиваемых респондентов была выявлена «Внешняя отрицательная мотивация», которая характеризует регуляцию деятельности за счет внешних отрицательных стимулов, таких как осуждение или наказание. «Внутренняя мотивация» характерна для 31,7% работников, мотивы которых связаны непосредственно с содержанием выполняемой деятельности.

Анализ данных исследования мотивации по методике А. Мехрабиана «Тест мотивации достижения», в модификации М.Ш. Магомед – Эминова выявил, что у 68,3% опрошиваемых респондентов доминирует мотив «Стремление к достижению успеха». Мотив стремления к достижению успеха демонстрирует уверенность индивида в собственных способностях и силах. Люди данного типа ставят перед собой амбициозные цели, их отличает умение брать на себя ответственность за разные действия, так как есть понимание причин собственных ошибок и неудач. У 31,7% опрошиваемых был выявлен мотив «Стремления к избеганию неудач». Эти работники опираются на свои знания и концентрируются на анализе появления возможных сложностей. Стратегия избегания заставляет искать новые пути решения проблем, является причиной низкой самооценки и уровня притязаний, частые повторяющиеся неприятные события могут привести данного работника в состояние подавленности, к снижению веры в себя.

Выводы. По итогам диагностики трудовой мотивации менеджеров организаций физкультурно-спортивной направленности выявлено, что данная категория управленцев характеризуется следующими особенностями мотивации трудовой деятельности: ориентированы на достижение успеха, выражена внешняя положительная мотивация, доминируют потребности в определенности критериев деятельности и признании достижений. У опрошиваемых работников в основном выражена внешняя мотивация, данные работники практически не будут иметь связи с содержанием конкретной деятельности, но, однако она будет подкреплена внешними по отношению к субъекту обстоятельствами. Так же у большинства работников выявлен мотив «Стремления к достижению успеха» мотивация этих работников характеризуется на выполнение различных трудовых, социальных требований у этого типа людей деятельность является доминирующей, для них, тот кто плохо работает, не проявляет стараний, избегает различных трудностей не может рассчитывать на положительную оценку от общества. Рассмотрев роль трудовой мотивации в управленческой деятельности, можно сказать, что трудовая мотивация является важнейшим фактором, в системе производственного управления. В случае, когда в коллективе низкий уровень трудовой мотивации и политика организации не уделяет ей должного внимания, производительность труда будет снижаться, будет нарастать недовольство в коллективе, что может привести к текучести кадров, потери прибыли, не способности к конкуренции с другими организациями. Поэтому необходимо данную проблему ставить, как особо важную и следить за качеством развития данной системы в организации. Следует уделять большое внимание сотрудникам с целью управления трудовой мотивацией в коллективе.

В результате проведенного исследования были сформулированы рекомендации для руководителей среднего звена и психологов, занимающимися вопросами подбора и адаптации персонала. Для построения благоприятной мотивационной направленности подчиненных, руководитель может использовать следующие группы методов мотивации работников:

1. Экономический метод стимулирования. В эту группу методов входят: выплаты поощрений, льготы, прибавки к заработной плате, премии. Успешность в применении данного метода будет зависеть от того, как рабочий коллектив будет понимать данную систему выплат в отношении справедливости.

2. Метод управления по целям. Данная система методов заключается в постановлении группы целей, которые должен выполнить конкретный работник или коллектив для достижения главной задачи организации или подразделения. Достижение поставленной цели работником или коллективом должно вести за собой, повышение заработной платы, выплаты премии или другой формы поощрения за проделанную работу.

3. Неэкономический метод. Данный метод является одним из наиболее эффективным для развития «внутренней мотивации», основан на рационализации условий труда, и предоставления наиболее перспективной работы.

4. Метод привлечения коллектива. Данный метод основан на привлечении работников к делам управления предприятия или подразделения. Подразумевает делегирование полномочий руководителя подчиненным, а также принятие решение на основе взаимодействия руководителей с коллективом.

Данные группы методов позволяют максимально повысить уровень трудовой мотивации и эффективность работников, но лишь в том случае если коллектив будет заинтересован в конечном результате.

Литература:

1. Авдеева Е.С. Управление системой мотивации сотрудников внешнеэкономических подразделений // Вопросы структуризации экономики. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-sistemoy-motivatsii-sotrudnikov-vneshneekonomicheskikh-podrazdeleniy> (дата обращения: 24.05.2020).
2. Брасс А.А. Трудовая мотивация; под ред. А.А. Брасс. - Минск: Изд-во Гревцова, 2010. – 116 с.
3. Галкина Т.П. Основы мотивационного управления персоналом. - под ред. Е.Г. Березина. ИНФА-М.: Дело, Москва 2003. - 170 с.
4. Захаров Н.И. Мотивация и управление. – М.: Изд-во РАГС, 1999. – 64 с.

5. Ладанов И.Д. Практический менеджмент; под ред. В.И. Носова Технологическая школа бизнеса, 2010. – 174 с.

6. Мишурова И.В., Кутелев П.В. Управление мотивацией персонала. Учебно-практическое пособие. Изд-е 2-е, испр. и доп. – Москва: ИКЦ «МарТ», 2004. - 240 с.

7. Назаров В.Л., Обожина Д.А. Компетенции в содержании труда менеджера в сфере физической культуры и спорта в современных условиях // Педагогическое образование в России. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-soderzhanii-truda-menedzhera-v-sfere-fizicheskoy-kultury-i-sporta-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 24.05.2020).

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Шабанова Татьяна Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Фомина Наталья Вячеславовна

Приволжский исследовательский медицинский университет (г. Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ МОТИВАЦИОННО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье приведены результаты исследования социально психологических характеристики эффективности педагогического коллектива во взаимосвязи с мотивационно-личностными качествами учителей. Результаты исследования эффективности работы педагогического коллектива показали, что у учителей преобладает средний уровень вовлеченности в работу. Более половины испытуемых имеют высокие показатели организационной лояльности. Но при этом удовлетворенность трудом испытывает только половина педагогов. Измерение мотивационно-личностных качеств показало повышенную значимость для педагогов мотивов самореализации, материального жизнеобеспечения и активности. Выявлены противоречия и внутренняя конфликтность в структуре самоотношения педагогов. Результаты корреляционного анализа показали положительные значимые связи между выявленными показателями эффективности работы коллектива и мотивационно-личностными качествами учителей.

Ключевые слова: эффективность педагогического коллектива, вовлеченность в работу, организационная лояльность, мотивационно-личностные качества, профессиональная мотивация, удовлетворенность трудом, профессиональное самоотношение.

Annotation. The article presents the results of a study of the socio-psychological characteristics of the effectiveness of the teaching staff in conjunction with the motivational and personal qualities of teachers. The results of the study of the effectiveness of the work of the teaching staff showed that teachers have an average level of involvement in the work. More than half of the subjects have high rates of organizational loyalty. But at the same time, only half of teachers experience job satisfaction. Measurement of motivational and personal qualities showed increased importance for teachers of motives for self-realization, material life support and activity. Identified contradictions and internal conflict in the structure of self-attitude of teachers. The results of the correlation analysis showed positive significant relationships between the identified indicators of the effectiveness of the team and the motivational and personal qualities of teachers.

Keywords: the effectiveness of the teaching staff, involvement in work, organizational loyalty, motivational and personal qualities, professional motivation, job satisfaction, professional self-attitude.

Введение. Актуальность темы обусловлена тем, что в настоящее время приоритетным направлением образования в соответствии с новыми стандартами является реализация развивающего потенциала образовательных учреждений, повышение эффективности работы коллектива педагогов. В связи с этим изучение социально-психологических критериев эффективности во взаимосвязи с мотивационно-личностными качествами учителей, ее обуславливающих, является важной теоретической и практической задачей [12].

Целью нашей статьи является изучение социально-психологических показателей эффективности педагогического коллектива (вовлеченности в работу, организационной лояльности) во взаимосвязи с мотивационно-личностными качествами учителей.

Изложение основного материала статьи. В последние годы в психолого-педагогической литературе активно обсуждается проблема эффективности деятельности образовательной организации (Артемова М.Н., Барташев Е.Г., Кузьмина Н.В., Маркова А.К., Митина Л.М., Никонова А.Я. Петровский А.В., Коломинский Я.Л. и др.) Авторы отмечают, что социально-психологическими показателями эффективности коллектива являются социально-психологический климат, сплоченность, низкий уровень конфликтности, толерантное взаимодействие [4, 6, 7, 8]. Исследуются различные факторы, влияющие на характеристики эффективности коллектива: особенности межличностного общения, взаимоотношения с обучающимися, коллегами и руководством, удовлетворенность трудом и его результатами. (Е.А. Климов, Д.Н. Завалишина, Л.Г. Дикая, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Поваренков и др.) Менее исследовано влияние внутриличностных факторов: особенностей мотивации, профессионального самоотношения учителей, на эффективность педагогического коллектива.

Нами было проведено собственное исследование социально-психологических характеристик эффективности педагогического коллектива во взаимосвязи с мотивационно-личностными качествами учителей. Исследование проводилось на базе одной из общеобразовательных школ г. Балахны

Нижегородской области. В нем приняли участие педагоги в возрасте от 23 до 45 лет, из которых 30 женщин и 10 мужчин. Общее количество испытуемых – 40 чел.

В исследовании были использованы следующие методики: 1) Утрехтская шкала вовлеченности в работу (UWES) (В. Шауфели в адаптации Д.А. Кутузовой); 2) «Шкала организационной лояльности» Дж. Мейера и Н. Аллен; 3) «Интегральная удовлетворенность трудом» (А.В. Батаршев); 4) Опросник для диагностики мотивов профессиональной деятельности (Т.Н. Францева); 5) Опросник профессионального самоотношения (А.М. Кольшко). Математическая проверка достоверности результатов проводилась с помощью корреляционного анализа с помощью критерия Спирмена с использованием компьютерной программы SPSS.

На первом этапе проводилась диагностика социально-психологических характеристик эффективности педагогического коллектива. Вовлеченность в работу является мотивационным феноменом и отражает стремление субъекта к погружению в деятельность, достижению высоких результатов и получению удовлетворения от работы. С. Мауно с коллегами отмечают, что вовлеченность является скорее побудительным аспектом, а не реакцией на внешние условия, хотя для поддержания увлеченности необходимо наличие баланса между внешними требованиями и внутренними возможностями [5]. В табл. 1 представлено распределение испытуемых по показателям вовлеченности в работу.

Таблица 1

Количество испытуемых с разным уровнем выраженности показателей вовлеченности в работу (%)

Шкалы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Энергичность	13	78	9
Энтузиазм	22	75	2
Поглощенность	16	81	3
Истощение	50	26	24
Цинизм	45	31	24
Личные достижения	22	35	38

Согласно полученным результатам, в группе учителей преобладает средний уровень вовлеченности в работу по показателям «энергичность», «энтузиазм», «поглощенность». Низкий уровень по шкале «личные достижения». Высокий уровень отмечен по шкалам «истощение», «цинизм». Результаты свидетельствуют, что педагоги активно работают, проявляют заинтересованность и энтузиазм. При этом значительная часть сотрудников испытывают эмоциональную и физическую усталость. Симптомами истощения и выгорания являются низкое стремление к личным достижениям и проявления скептицизма и цинизма.

Еще одним изучаемым нами показателем эффективности педагогического коллектива является организационная лояльность его участников. В таблице 2 приведены результаты исследования организационной лояльности учителей по методике Дж. Мейера и Н. Аллен.

Таблица 2

Результаты исследования организационной лояльности учителей (в %)

Шкалы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Эмоциональная лояльность	60	25	15
Продолженная лояльность	50	25	25
Нормативная лояльность	60	25	15

Анализ полученных результатов показал, что 60% педагогов имеют высокие показатели эмоциональной лояльности, 25% демонстрируют средние (нормативные) показатели и 15% педагогов с низкими значениями. По шкале продолженной лояльности выявлено, что 50% педагогов проявляют высокий уровень, 25% средний и 25% низкий уровень лояльности. По шкале нормативной лояльности выявлено 60% педагогов с высоким уровнем, 25% со средним и 15% с низким уровнем. Полученные результаты указывают, что большая часть педагогических работников лояльно относятся к данной образовательной организации. Они эмоционально положительно оценивают сложившиеся отношения, ценности образовательной организации, желают продолжать работать в школе, в данном коллективе, осознают ответственность за решение поставленных производственных задач. Сравнительный анализ показателей организационной лояльности у педагогов разных возрастных групп показал, что менее лояльны педагоги в возрасте 30-55 лет, с опытом работы в данной школе от 5 до 10 лет. Далее изучалась удовлетворенность трудом у учителей. Результаты показали, что высокий уровень общей удовлетворенности трудом свойственен 60% опрошенных педагогических работников, 25% педагогов имеют средний уровень удовлетворенности трудом, низкий уровень удовлетворенности трудом у 15% учителей. Т.о., у большинства педагогов удовлетворенность трудом высокая. Далее исследовалось, по каким показателям у педагогов наибольшая и наименьшая профессиональная удовлетворенность. Результаты приведены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования отдельных показателей удовлетворенности трудом у учителей

Параметры	Средние значения (М)	Станд. отклонение (σ)
Ответственность	27,9	5,3
Условия труда	33,6	2,9
Соответствие выполняемой работы зарплатку	28,2	3,2
Реализация притязаний	42,1	4,2
Взаимоотношения с руководством	33,7	3,3
Взаимоотношения с сотрудниками	31,3	2,9
Достижения в работе	34,3	5,8
Интерес к работе	33,3	2,9
Общая удовлетворенность	34,2	3,6

Высокие показатели удовлетворенности трудом выявлены по следующим шкалам: реализация притязаний (42,1), удовлетворенность достижениями в работе (34,2), удовлетворенность взаимоотношениями с руководством (33,7), удовлетворенность условиями труда (33,6), интерес к работе (33,3). Менее всего учителя удовлетворены соответствием выполняемой работы зарплатку (28,2), профессиональной ответственностью (27,9). Результаты свидетельствуют, что у учителей в основном удовлетворены профессиональные амбиции, они осознают свои профессиональные достижения, испытывают интерес к работе и довольны сложившимися профессиональными отношениями. Однако зоной повышенного напряжения для учителей является осознание чрезмерно высокой профессиональной ответственности и несоответствие зарплаты результатам работы.

На втором этапе выявлялись мотивационно-личностные качества педагогов и проводился корреляционный анализ показателей социально-психологических характеристик эффективности педагогического коллектива и мотивационно-личностных качеств учителей. Результаты изучения мотивов профессиональной деятельности учителей представлены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты изучения показателей мотивации учителей

Мотивы	Средние значения (М)	Станд. отклонение (σ)
Жизнеобеспечение	7,62	1,61
Взаимодействие	6,45	2,11
Познание	5,23	2,24
Активность	7,56	2,67
Признание	5,95	3,68
Самореализация	7,86	3,15

Согласно полученным данным, ведущими мотивами профессиональной деятельности учителей являются: самореализация (7,86), жизнеобеспечение (7,62), активность (7,56). Отметим, что остальные мотивы также значимы для испытуемых. Т.о., основные профессиональные мотивы педагогов: развитие своих сил и способностей, повышение уровня мастерства, обеспечение материального комфорта и будущего благополучия. Педагогам также важно признание, качественное взаимодействие и возможность познания.

Далее изучались особенности профессионального самоотношения учителей. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты изучения профессионального самоотношения учителей

Шкалы	Средние значения (М)	Станд. отклонение (σ)
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения	26,5	11,04
Самоуважение в профессии	25,7	14,7
Самоуверенность в профессии	12,1	5,31
Самообвинение в профессии	14,8	8,21
Самоеффективность в профессии	28,9	12,27
Саморучководство в профессии	20,5	8,21
Самооценка личностного роста в профессии	8,65	3,25
Самоуничижение в профессии	40,5	12,95
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения	108,6	12,85

Самоотношение – регулятор профессиональной деятельности и общения педагога. Устойчивое адекватное самоотношение способствует проявлению творчества, спонтанности в работе педагога, бесконфликтному взаимодействию и стрессоустойчивости. Самоотношение – интегральное образование и включает целый ряд характеристик [14]. Согласно нашим данным, у учителей можно отметить повышенные значения самооэффективности (28,9), самоуважения в профессии (25,7), а также самоуничижения (40,5). Эти шкалы выражают оценку собственного «Я» по отношению к социально-нормативным критериям: моральности, успешности, воле, целеустремленности, социальному одобрению и т.п. и эмоциональное отношение к собственному «Я». И свидетельствуют, что у педагогов наблюдается внутриличностное напряжение, противоречивость самоотношения: осознание высокой самооэффективности, самоуважение, с одной стороны, и высокая самокритичность, с другой. Было отмечено снижение показателей по шкалам: саморуководство (20,5), самоуверенность (12,1), самооценка личностного роста в профессии (8,65). Наблюдается рост внутренней конфликтности в группе учителей (26,5). Это создает негативный фон отношения к себе, т.к. истинным источником своих достижений и неудач считают преимущественно себя. Это можно связать с повышенной чувствительностью к неудачам, негативному профессиональному опыту.

Для определения влияния мотивационно-личностных качеств учителей (профессиональная мотивация, удовлетворенности трудом и профессионального самоотношения) на социально-психологические характеристики эффективности педагогического коллектива (вовлеченность в работу и организационную лояльность) был проведен корреляционный анализ с помощью rs-критерия Спирмена. Результаты представлены в табл. 6.

Таблица 6

Корреляционный анализ влияния мотивационно-личностных качеств учителей на социально-психологические характеристики эффективности педагогического коллектива

Мотивационно-личностные качества учителей	Социально-психологические характеристики эффективности педагогического коллектива	
	Организационная лояльность	Вовлеченность в работу
Профессиональная мотивация	0,796**	0,599**
Удовлетворенность трудом	0,480*	0,680**
Профессиональное самоотношение	0,523*	0,689**

** уровень значимости $p \leq 0,01$

* уровень значимости $p \leq 0,05$

Результаты свидетельствуют, что существуют значимые корреляции между показателями эффективности педагогического коллектива и мотивационно-личностными качествами учителей. Чем выше профессиональная мотивация, удовлетворенность трудом и профессиональное самоотношение у учителей, тем выше показатели эффективности деятельности педагогического коллектива, в частности организационная лояльность, вовлеченность в работу.

Выводы:

1. Результаты проведенного эмпирического исследования показали, что у учителей преобладает средний уровень вовлеченности в работу по показателям «энергичность», «энтузиазм», «поглощенность»; высокий уровень по шкалам «истощение», «цинизм»; низкий уровень по шкале «личные достижения».

2. Более половины испытуемых имеют высокие показатели эмоциональной и продолженной лояльности. Менее лояльны педагоги в возрасте 30-55 лет, с опытом работы в данной школе от 5 до 10 лет.

3. Высокий уровень общей удовлетворенностью трудом имеют 60% опрошенных педагогических работников, 25% респондентов имеют средний уровень удовлетворенностью трудом, а низкий уровень удовлетворенностью трудом имеют 15% учителей. Высокие показатели удовлетворенности трудом выявлены по следующим шкалам: уровень притязаний, удовлетворенность достижениями в работе, удовлетворенность взаимоотношениями с руководством, удовлетворенность условиями труда, интерес к работе.

4. Ведущими мотивами профессиональной деятельности учителей являются самореализация, жизнеобеспечение, активность.

5. Выявлены следующие показатели профессионального самоотношения учителей: повышенные показатели самоуничижения, самооэффективности, самоуважения; понижены значения показателей саморуководства, самообвинения, самоуверенности, самооценки личностного роста в профессии. Выявлена внутренняя конфликтность у испытуемых.

6. Результаты статистического анализа позволили нам сделать вывод, что применение руководством мероприятий, направленных на повышение профессиональной мотивации, удовлетворенности трудом и профессионального самоотношения учителей способствует росту организационной лояльности и вовлеченности в работу.

Литература:

1. Артемова М.Н. Мотивация профессионального развития педагога как ресурс повышения качества образования // сборник материалов VII международной научно-практической конференции, 2016. С. 45-47.
2. Барташев Е.Г. Психология управления персоналом. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2016. – 315 с.
3. Беяцкий Н.П. Менеджмент: стиль лидерства: Учеб. пособие. – М.: Издательство Института психотерапии, 2017. – 345 с.
4. Бобинкин С.А., Акатова, Н.С. Психологические особенности отношений в трудовом коллективе // Социальная педагогика и психология. 2017. №5. С. 118-142
5. Зайцев, Л.Г. Организационное поведение: учебник для вузов. – М.: Магистр, 2017. – 460 с.
6. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2018. – 355 с.
7. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: учеб. пособие для психологов, педагогов, социологов. – М.: Аст, 2018. – 446 с.

8. Крысько В.Г., Королёва О.А. Роль межличностных отношений в развитии карьерного роста сотрудников в организации // Вестник РГГУ, 2015. №4. С. 72-80
9. Компетентностно-ориентированное обучение в вузе: теория и практика Арифудина Р.У., Батюта М.Б., Белова Е.А., Деменева Н.Н., Занозин Д.А., Киселева Е.С., Князева Т.Н., Лебедева И.В., Николина В.В., Папуткова Г.А., Перевощикова Е.Н., Прохорова О.Н., Родионова Е.Л., Сафонова О.А., Слепенкова Е.А., Шабанова Т.Л., Шилова Г.А., Федоров А.А., Фролова С.В., Фомина Н.В. и др. Монография / Мининский университет. Нижний Новгород, 2014.
10. Крыночкина, О.Д., Шабанова Т.Л. Исследование особенностей профессионального здоровья педагогов ДОУ // «Неофит» сборник статей по материалам научно-практических конференций, аспирантов, магистрантов, студентов, 2018. № 15. С. 200-202.
11. Митина Л.М., Кореляков Ю.А., Шавырина Г.В. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. – М.: «Академия», 2018. – 336 с.
12. Перевощикова Е.Н. Формирование способности магистрантов педагогического образования к командной работе в процессе проектирования образовательного продукта // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №1. С. 3.
13. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. – М.: Просвещение, 2017. – 225 с.
14. Фомина М.В., Масловская С.В. Исследование коммуникативных умений студентов медицинского вуза // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №4. С. 4.

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Щербанева Наталья Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОТЕРАПИИ НА ЭТАПЕ ЕЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

Аннотация. В статье представлен анализ основных проблем развития психотерапии в России на современном этапе. Дифференциация основных задач, функций и областей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психотерапия как область психологии и медицины, лечебная психотерапия, личностная психотерапия, социальная психотерапия, психотерапевт-врач, психотерапевт – психолог, психотерапевт – социальный работник.

Annotation. The article presents an analysis of the main problems of the development of psychotherapy in Russia at the present stage. Differentiation of the main tasks, functions and areas of professional activity.

Keywords: psychotherapy, therapeutic psychotherapy, personal psychotherapy, social psychotherapy, psychotherapist-doctor, psychotherapist-psychologist, psychotherapist-social worker.

Введение. В последние десятилетия все чаще как науке, так и в социальной практике ставится проблема повышения ценности человека, ценности его психического и психологического здоровья, гармонизации всех сфер его жизнедеятельности и создания условий для максимального его саморазвития. При этом нестабильность общества, мировые события последних лет (военные и политические конфликты, кризис экономики, политики, пандемия) влекут за собой нарушение функционирования человека, переоценку ценностей, нарушение саморегуляции, что приводит к росту психосоматических заболеваний, неврозов и др. [1].

Востребованность психотерапевтической помощи в постсоветское время превышает возможности медицинской сферы. Это привело к тому, что данные решение задач обеспечении сохранения здоровья, оказания адекватной помощи в восстановлении функционирования человека как в индивидуальном плане развития, так и социального взаимодействия взяли на себя не только врачи, имеющие постуниверситетское образование по психотерапии (ординатура, специализации), но и представители других специальностей и профессионального профиля, а именно клинические психологи, психологи-консультанты, социальные работники, имеющие переподготовку в области консультативной и клинической психологии.

Изложение основного материала статьи. Психотерапия как профессиональная область получила широкое распространение в системе психологической помощи, в основу которой легла медицинская, психологическая, философская, социально- педагогическая теория и практика. Психотерапия как область профессиональной деятельности определяется сейчас как форма взаимодействия по сохранению и развитию индивидуального физического, психологического, социального здоровья и эмоционального благополучия.

Однако до сих пор в России на государственном уровне не принят закон о психотерапевтической помощи, который бы разграничил дифференциацию, кто может называться психотерапевтом.

В 2003 году 16 сентября в официальной печати Министерством здравоохранения опубликован Приказ Минздрава РФ от 16.09.2003 N 438 "О психотерапевтической помощи". Данный приказ содержал основные положения об организации профессиональной деятельности врача-психотерапевта, об организации деятельности медицинского психолога и социального работника, участвующего в оказании психотерапевтической помощи. Данный документ также раскрывал особенности организации работы как психотерапевтического кабинета, так и целого отделения и центра психотерапии [4].

Подготовка данного документа обусловлена была рядом проблем:

1. Нехваткой в медицинской сфере врачей-психиатров, имеющих ординатуру по психотерапии.
2. Большим всплеском количества открывающихся Служб практической психологии (Психологических служб образования, в том числе вузовских, Центров социально-психологической помощи населению, реабилитационных центров для девиантных подростков, для подростков с асоциальным поведением и однократным несистематическим употреблением психоактивных веществ, не требующих еще помощи, заключающейся в медикаментозном лечении, а скорее в создании программ психокоррекционной и развивающей работы как в индивидуальной форме, так и в форме групповых занятий).

3. Потребностью населения в психотерапевтической помощи по проблемам, не выходящим за пределы медицинской компетенции. Это потребовало разграничить пределы деятельности психолога, психотерапевта, имеющего образование психолога, клинического психолога, социального работника и прошедших ту или иную переподготовку в области психотерапии [4].

Вышеназванный приказ решил эту задачу разграничения. При этом, функции данных специалистов в тексте данного приказа были четко разграничены. Эта дифференциация отражена нами в Таблице № 1.

Таблица 1

Функции психотерапевта в зависимости от его специализации

Врач -психотерапевт	Врач-психотерапевт – это всегда специалист с высшим медицинским образованием, окончивший медицинский вуз, имеющий квалификацию по направлению "лечебное дело", "педиатрия", продолживший подготовку по психиатрии и психотерапии в медицинском образовательном учреждении высшего или дополнительного профессионального образования. Обязательным условием является владение методами диагностики и лечения психических расстройств современного уровня, использование методов психотерапии, теоретическими и практическими знаниями, умениями и компетенциями в области психиатрии и психотерапии, освоение которых предусмотрено в соответствии с требованиями квалификационной характеристики программой медвуза.	Назначает и проводит клиническую оценку состояния пациента, определяет направление и обозначает цель и методику необходимого психотерапевтического вмешательства с ориентацией и привлечением других методов терапии. Имеет компетенции и владеет функциями эксперта при определении качества психотерапевтической помощи.
Клинический психолог, психолог-психотерапевт	Медицинский психолог оказывает непосредственно помощь психотерапевтическую. Это обязательно специалист, имеющий высшее образование по клинической психологии или психологии.	Работает коллегиально с лечащим врачом, при этом самостоятельно проводя индивидуальный или групповой прием в соответствии с индивидуальной программой их ведения, подготовленного совместно с лечащим врачом. Организует и реализует мероприятия психодиагностического, психокоррекционного, реабилитационного, психопрофилактического характера, а также участвует в проведении психотерапии и психологическом обеспечении лечебно-диагностического процесса. Может обращаться за помощью и включать в лечебный процесс психодиагноста, консультанта по психокоррекционной работе. Использует современные методы клинической психологии. Принимает участие в командной работе по психотерапевтической помощи, консилиумах клинических случаев. Участвует в деятельности по позиционированию и распространению психотерапевтического опыта в рамках научно-практических конференций разного уровня. Еще одним родом деятельности данного уровня психотерапевта – психолога является участие в работе психолого-психиатрической, психологической, психо-лингвистической,

		комплексной или комиссионной экспертизы. Проводит анализ, оценку и экспертизу качества клинико-психологической помощи.
Специалист социальной работы, осуществляющий психотерапевтическую работу	Социальный работник (может быть как с высшим, так и со средним профессиональным образованием), работающий как собственно в медучреждениях разного профиля, кабинетах психотерапевтической помощи, подчиняющихся органам здравоохранения.	Организует индивидуальную и групповую работу с пациентами. Организует работу, реализуя план врача-специалиста, направленного на их социальную адаптацию, используя формы тренинговой работы (СПТ, тренинг коммуникативных навыков, группы встреч). Среди направлений его работы - организация социально-правовой защиты пациентов и взаимодействие с организациями, оказывающими социальную помощь. Совместно с врачом и медицинским психологом разрабатывает индивидуальные планы социальной реабилитации, создает терапевтическую среду, терапевтические сообщества пациентов, группы по интересам, осуществляет клубную работу. По направлению врача занимается формированием у пациентов ответственности за свое социальное поведение, разрабатывает и организует мероприятия социальной защиты и поддержки. Участвует в экспертизе качества социальной работы.

При этом, данные положения обозначили, что в кабинете психотерапевтами проводится лечение только лиц с непсихотическими психическими расстройствами, расстройствами адаптации, психическими заболеваниями в стадии ремиссии. Основными задачами психотерапевтического кабинета и направлениями работы специалистов вне больничных учреждений были выделены: консультативная, диагностическая работа; лечебная психотерапия (симптоматическая, личностная, социальная) в сочетании с медикаментозными и другими видами лечения, семейная и групповая психотерапия; психологическая профилактика и психологическая гигиена; повышение психологической компетентности врачей о психосоциальных факторах детерминирующих течение и лечение психических расстройств.

Таким образом, психиатр имеет дело с серьезными проблемами в нарушениях психики (психическими расстройствами), такими как нарушения пищевого поведения (булимия, анорексия); деменции, психозы; биполярные расстройства личности; психические расстройства – последствия травм и нарушений кровоснабжения головного мозга; шизофрения, когнитивные расстройства; суицидальные наклонности; болезнь Альцгеймера; тяжелые сексуальные расстройства.

К психотерапевтам – не медикам обращаются за кратковременной помощью и при отсутствии серьезных психических отклонений, неудовлетворительных отношениях с близкими людьми или коллегами, в случаях проблем на работе, в случаях с зависимостями, фобиями, депрессиями, неврозами, повлекшими нарушения саморегуляции организма и личности, при оказании помощи в случаях легкой депрессии; невротических расстройств; резких перепадах настроения; навязчивых идей и суицидальных мыслей (но не намерений).

В своей работе, прозвучавшей в докладе на Конгрессе Немецко-Русского Общества Психотерапевтов в г. Нюрнберг (2013 г.) Третьяк Л.Л. отметил, что такая дифференциация не дает ясного представления о специальности "психотерапия" и понятия "врач-психотерапевт", содержания их, которые официально на государственном уровне в Российской Федерации вошли в перечни дисциплин и номенклатуру должностей. В то время как во многих странах такая специальность в качестве самостоятельной не существует [3].

В последние два года идет активное обсуждение как профстандартов врача-психиатра, так и проекта закона о психотерапевтической помощи, на что Российская Психотерапевтическая Ассоциация (РПА) в своей официальной позиции выделила следующие проблемы:

- в предлагаемом варианте государственного стандарта произошла замена понятия «субспециальность» и «специальность» понятием «трудовая функция». Это несомненно может создать основания к тому, что будет ликвидирована психотерапия как самостоятельная врачебная специальность, нивелируя те достижения, которые сложились к настоящему моменту в отечественной психотерапевтической школе;

- существующая практика, при которой один и тот же врач выполняет трудовые обязанности и функции врача-психиатра и врача-психотерапевта. Объединение этих двух функций приводит к тому, что будет снижено качество оказываемой психотерапевтической помощи, фокус все равно лежит на лечении, а психотерапия реализуется лишь при появлении ресурсов для нее, прежде всего временных;

- проблемой является то, что как в период своего становления, так и на современном этапе психотерапия становится доступной лишь больным людям (по причине хорошо развитой сети страховой медицины), в то время как происходит явное снижение возможной доступности для населения бесплатной помощи что может быть решено за счет открытия и увеличения количества кабинетов консультативной и психотерапевтической направленности;

- возможность получения узко-специализированной помощи для лиц, которые страдают пограничными нервно-психическими и психосоматическими расстройствами, которая позволит уменьшить нагрузку на врачей, осуществляющих лечение больных соматической направленности в больничных учреждениях [3];

- более простые описания методов и интервенций, используемых в психотерапии, сущность и характер построения отношений между клиентом и терапевтом, динамику психотерапевтического процесса;

- отсутствие согласованности профессиональных российских стандартов с международными, отсутствие в них при обучении врачей-психотерапевтов, обязательного требования прохождения индивидуальной (личной) психотерапии, дидактической супервизии;

- увеличение в образовательном процессе подготовки врачей-психотерапевтов объема компетенций по общей и медицинской психологии, профессиональной этики, специальной психодиагностики и алгоритма обработки ими устойчивых навыков в специально организованных формах работы;
- отсутствие в представленном проекте профстандарта описаний специфики индивидуальной психотерапии и групповых форм работы;
- отсутствие в стандарте четких критериев эффективности и норм времени работы с клиентом, что затрудняет возможность оценить качество данной работы и эффективности помощи специализированной и создает основания для появления противоречивых требований к специалисту.

Выводы. Все это требует решения на современном этапе развития психотерапии решения следующих проблем:

- пересмотра и усовершенствования требований к сертификации психотерапевта в частности и образовательного стандарта в целом и т.п.;
- решения вопроса, связанного с страховой медициной страховой и учреждениями страхового профиля, может ли психолог-психотерапевт заниматься данным видом практики, то есть лечением, самостоятельно. Или в его компетенцию входит лишь использование методов психотерапии по реализации целей реабилитации, психопрофилактики, психогигиены, а лечение происходит только в составе коллегиальной работы с лечащим врачом. Важно отметить, что именно врач юридически отвечает за больного;
- в настоящее время выросло количество применяемых психологами и психотерапевтами техник, методов и методик, большинство из которых является импортированными и на овладение ими у практика не хватает времени;
- проблема контроля за соблюдением этических норм психотерапевта и разрешения конфликтов в системе «клиент-психотерапевт».

Таким образом, современный этап развития психотерапии можно рассматривать как путь от проблем выделения предмета профессиональной деятельности, образования профессиональных сообществ, школ, институтов к обоснованию единых стандартов психотерапевта.

Литература:

1. Лебедева Н.М, Иванова Е.А. Путешествие в гештальт: теория и практика. – СПб.: Речь, 2015.
2. Теория и практика психотерапии в России / Б.Д. Карвасарский, Р.К. Назыров, С.А. Подсадной, Е.И. Чехлатый. Психоневрологический НИИ им. В.М. Бехтерева, Санкт-Петербург //http: psinovo.ru :{jumi [plugins/content/jumi/mod_art.php]} /teoriya_i_praktika_psichoterapii_v_rossii.html
3. Третьяк Л.Л. Психотерапевтическая практика в России: менталитет, традиции, современность (доклад на Конгрессе Немецко-Русского Общества Психотерапевтов, г.Нюрнберг, 2013) //https://www.b17.ru/article/46466/.
4. Приказ Минздрава РФ от 16.09.2003 N 438 "О психотерапевтической помощи" //https://legalacts.ru/doc/prikaz-minzdrava-rf-ot-16092003-n-438/

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Щербанева Наталья Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);

кандидат психологических наук, доцент Тарасов Вячеслав Иванович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОТЕРАПИИ В РОССИИ: ЭТАПЫ, ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКА

Аннотация. В статье представлен анализ основных этапов развития психотерапии в России, динамика становления предмета, методов и особенности развития на современном этапе.

Ключевые слова: психотерапия, психодинамический подход, когнитивно-бихевиориальная терапия, семейная терапия, клиент-центрированная терапия, гештальт-терапия, транзактный анализ, гипнотерапия, психодрама.

Annotation. The article presents an analysis of the main stages of development of psychotherapy in Russia, the dynamics of the formation of the subject, methods and features of development at the present stage.

Keywords: psychotherapy, psychodynamic approach, cognitive-behavioral therapy, family therapy, client-centered therapy, gestalt therapy, transactional analysis, hypnotherapy, psychodrama.

Введение. Современная психотерапия все активнее набирает свой вес во всем мире как самостоятельная отрасль психологии и самостоятельная профессия. Эта профессия стала настолько специфической, что давно уже даже в представлениях обычных людей, а не только профессионалов выделилась из области медицинской науки и практики, области психиатрии.

Российская психотерапия с конца 19 – начала 20 вв прошла достаточно длительный путь своего становления от признания фундаментальных основ как зарубежных авторов, так и исследований концепции «человековедения», предложенной В.М. Бехтеревым и продолженной его последователями, результатом которой стало появление биопсихологической модели понимания человека и его болезней. Путь от слепого копирования зарубежного опыта, психотерапевтических технологий и увлечения диагностикой и отдельными зарубежными методами до разработки теорий и концепций, положивших основы не только понимания человека, его поведения, обнаружения проблем и причин, детерминирующих эти проблемы, но и развития технологий восстановления и сохранения психологического здоровья личности во всей широте его понимания и на всех его уровнях (биологическом, психологическом, социальном). А также формирования собственных научных и научно-практических школ, в том числе и в психотерапии [3].

Становление психотерапии невозможно рассматривать вне исторического контекста, а именно он в этот период стал той благоприятной почвой, на которой проросли основные направления психотерапии.

Это был период длительных войн, революций, период экономических кризисов и социально-политических преобразований, на фоне которых психотерапия вышла за пределы больниц и психиатрических клиник, стала прерогативой не только людей больных, в лечении нервно-психических заболеваний, но и практикой психологической помощи, способной интегрировать целостность здоровой личности в ее способности экологической организации собственной жизни.

Но еще долгое время психотерапия рассматривалась как «помощница» психиатрии (Каннабих Ю.В., 1929; Юдин Т.И., 1951; Шерешевский А.М., 1979; Акименко М.А., 1999, 2005, 2007; Александровский Ю.А., 2011) или как феномен развития истории психологии в целом (Ждан А.Н., 1999; Якунин В.А., 1998; Ярошевский М.Г. 1996; Петровский А.В. 2000; Ананьев Б.Г., 1945; Левченко Е.В., 2008; Логинова Н.А., 2001; Платонов К.К., 2005; Умрихин В.В., 2008). Но уже тогда появились работы по психотерапии, которые отражали ее динамику становления и характер развития (Банщикова В.М., 1951; Иванов Н.В., 1954; Карвасарский Б.Д., 1985; Столова Е.А., 1987).

Это был период, когда становление психотерапии привело к образованию пяти основных ветвей психотерапии: психодинамической, как преемственной психоаналитической ветви и основанной на исследованиях бессознательных процессов посредством переноса, контрпереноса и трансфера; когнитивно-бихевиориальной, включающей коррекцию поведения за счет нивелирования патологических паттернов; семейной терапии, рассматривающей целостную семейную систему, взаимоотношения в ней как в горизонтальной, так и в вертикали и разрабатывающую теорию, философию и техники терапии пар и больших детско-родительских систем; экзистенциальную гуманистическую терапию из которой выросли такие ветви психотерапии, как клиент-центрированная терапия, гештальт-терапия, трансактный анализ, психодрама, гипнотерапия по Эриксону и различные виды телесно-ориентированной терапии [3].

Изложение основного материала статьи. Среди современных исследований истории психотерапии можно отметить работы Абабкова В.А., 2000; Александрова А.А., 1997; Карвасарского Б.Д., 1995; Васильевой А.В., 2004; Макарова В.В., 2000; Решетникова М.М., 2001; Подсадного С.А., 2008, Лебедевой Н., Ивановой Е., 2015) Параллельно шло развитие психотерапевтических школ и институтов практики и подготовки психотерапевтов, образование крупных профессиональных сообществ.

Современная психотерапия вышла далеко за пределы лечения неврозов и психозов и настоящее время решает проблемы взаимоотношений, кризисов, в том числе семейных, сексуальные проблемы, проблемы налаживания детско-родительских отношений, проблемы нарушений идентичности, прохождения развитийных задач и разрешения внутриличностных кризисов, связанных с этим, различные виды зависимостей, нарушения пищевого поведения (компульсивные расстройства, булимия, анорексия) и многое другое.

В нынешних условиях российское психотерапевтическое сообщество находится как в периоде творческого развития специальности с учетом особенностей развития современной науки, в том числе медицины и психологии, соотношения психотерапевтической практики и практики обучения с европейскими стандартами психотерапии.

Начиная с 1885 года в России собираются Пироговские съезды, проведение которых несомненно внесли серьезный вклад в становление и развитие психотерапии. На данных съездах начинают проводиться новые секции, посвященные нервным и душевным болезням. Именно на них впервые стали освещаться проблемы психотерапии, медицинской психологии и клиники пограничных психических расстройств. Это были первые съезды российских психиатров, работа которых позволила рассматривались проблемы «морального лечения», психотерапии, психологических особенностей психически больных и больных с пограничными расстройствами. Это были 20-30-е гг. XX в. Так произошло объединение психотерапевтических школ Санкт-Петербурга, Москвы и Харькова. На втором съезде была организована специализированная секция по нервным болезням, а в 1891 г. появились секции по нервным и душевным заболеваниям.

Всесоюзные и Всероссийские съезды невропатологов и психиатров, специализированные съезды по психотерапии в России сыграли большую роль в становлении отечественной психотерапии в период с конца XIX до конца XX вв.

Помимо этого уже с середины XVIII в. появились первые кафедры и клиники нервных и душевных болезней, специализированных психиатрических обществ [1].

Публичное позиционирование термина «психотерапия» относится за рубежом к 1853 году (J. Dendy «Psychotherapy for the remedial influences of mind», 1853 г.). Впоследствии его в своих статьях ввел Д.Н. Тике (1872 г.), в России – А.Л. Кожевниковым (1895 г.) и С.С. Корсаковым в 1895 г. Однако подлинно известно, что в России термин впервые использовал А.И. Герцен в 1846 г. в повести «Доктор Крупов», обозначив им лечение психических заболеваний в общем смысле.

Реализации задачи формирования «нового человека в Советской России» в 20-30-е гг. XX в. потребовала актуализировать все подходы к всестороннему изучению личности, как в норме, так и в патологии. А обсуждение данных вопросов при проведении психоневрологических съездов сыграли большую роль в развитии психотерапии и учения о пограничных расстройствах. Все это детерминировало и обозначило контуры школы рефлексологии В.М. Бехтерева в Петрограде-Ленинграде и школы «марксистской психологии» К.Н. Корнилова в Москве. В ходе проведения данных съездов рассматривались вопросы, касающиеся методов психотерапии, основная часть которых состояла из методов гипнотерапии (доклады С.Н. Данилло, А.А. Токаревского, В.А. Данилевского), рассматривались пограничные расстройства психики, их формы, методы изучения психической индивидуальности личности, вопросы этики [1].

Позже на Пироговских съездах (IX съезд - XII съезде, 1904 г., 1913 г.) помимо методов гипнотерапии впервые рассматриваются рациональная психотерапия Р. Dubois и метод посредством убеждений J.J. Dejeune, психоанализ, а также проводится сравнительный анализ всех психотерапевтических методов, используемых в рамках медицинской практики.

Следующий этап развития психотерапии совпал с этапом развития экспериментальной психологии, повлекший за собой широкое развитие объективных методов исследования. Данные методы были применимы к исследованию личности как в норме, так и при нервно-психических расстройствах (В.Ф. Чижом (г. Юрьев), В.М. Бехтеревым (г. Санкт-Петербург), А.Ф. Лазурским (г. Казань). В период проведения XI съезда А.Ф. Лазурским в своем основном докладе было предложено ввести психологическую подготовку врачей, основанную на объективных методах. На тот момент преподавание психологии уже велось в Психоневрологическом институте в Санкт-Петербурге (1910 г.) [1].

Параллельно с этим с 1887 года начинают работать первые съезды психиатров, на которых в качестве актуальной проблематики выступают вопросы нервно-психического здоровья населения и роли психологических факторов в развитии неврозов, вопросы, касающиеся системы отношений «врач-больной» вопросы психологической профилактики, выделение нарушений настроения как болезни личности, лечение которой наиболее эффективно идет с помощью немедикаментозного лечения методами психотерапии, принципы построения терапевтического контакта, особенностей психотерапевта и их влияния на процесс лечения. В этот же период встают вопросы формирования здоровой гармоничной личности и внимание к развитию детей первых лет жизни, условий среды, рассматриваются вопросы музыкотерапии [2].

Первая школа психотерапии – Санкт-Петербургская была основана на базе Психоневрологического института. Растет популярность «психотерапии в широком смысле слова», за рубежом появляется учение о психологических комплексах (Р. Dubois, S. Freud, E. Bleuler и K.G. Yung).

В 1911 году на Первом съезде Всероссийского общества психиатров было сделано предложение о проведении отдельных психотерапевтических съездов.

Следующий период можно охарактеризовать как период снижения обращения к вопросам развития психотерапии как науки. Это было обусловлено тяжелым периодом развития самой России: первая мировая война, революция, смена власти, гражданская война. Которые сопровождалась эпидемиями. Самыми актуальными вопросами, рассматриваемыми на чрезвычайных съездах были вопросы врачебной практики.

И лишь к 1923 году возобновилась практика проведения психоневрологических съездов. Расширилось количество проводимых в рамках секций (неврологической, психиатрической, физиологии нервной системы, психологической, педологической, психофизиологии труда и криминальной психологии). Стала рассматриваться проблема фобий, пограничных расстройств, их диагностики, классификации, социальной психопатологии как самостоятельной научной дисциплины. В 1923 году на съезде целый рабочий день был посвящен вопросам психогений. На психиатрической секции В.М. Бехтерев представляет новую парадигму в исследовании психической деятельности. Она была основана на объективном подходе к объяснению природы психического и методов его изучения [2].

В 1927 г. на I-ом Всесоюзном съезде невропатологов и психиатров рассматривались невротические расстройства, обсуждалось возникновение и клиника травматического невроза. Большая часть докладов была посвящена экзогенным, вопроса психотерапии, были подняты проблемы личности и авторитета самого врача или того, кто был включен в лечебный процесс.

А.П. Фридман выступил с предложением изучать психотерапию как отдельную дисциплину на кафедре социальной гигиены, а В.М. Бехтерев, В.В. Срезневский, М.Я. Ходза предложили и осветили результаты метода коллективного лечения больных хроническим алкоголизмом, который был достаточно революционным на тот период в России.

В 30- годах начинается период выраженной идеологизации, критики зарубежных теорий и концепций. В послевоенное время на первый план в клинике невропатологии выходит использование физиологии ЦНС. В 1948 г. проходил III Всесоюзный съезд невропатологов и психиатров, по окончании которого состоялось совещание по психотерапии. Доклады Бирмана Б.И., Консторума С.И., Лебединского М.С., Мясничева В.Н. были посвящены общим вопросам психотерапии, в докладах Виш И.М., Гаккеля Л.Б., Гоциридзе А.Ф., Нарбутович И.О., Перельмутер М.М., Попова Е.А., Скворцова К.А., Стрельчук И.В., Шрайбер Я.Л. - вопросы клиники и психотерапии, Герцберг М.О., Мелехов Д.Е. – проблемы организации психотерапевтической помощи. Однако несмотря на это, период начиная с 1950 года характеризуется тем, что физиология условных рефлексов И.П. Павлова директивно заменила психологию. Лишь в 1963 году на четвертом Всесоюзном съезде невропатологов и психиатров впервые была выделена в качестве отдельной тематики работы «Неврозы, психопатии, вопросы медицинской психологии». Проблемам психотерапии было посвящено 16 докладов. В.Н. Мясничев поднял вопрос о значении проблемы неврозов и ее современном состоянии. М.С. Лебединский посвятил свой доклад медицинской психологии и ее значению в теории и практике медицины. Был поставлен вопрос о разработке условий содействия психотерапии и соматической медицины, который нашел свое отражение в Резолюции съезда. Итогом стало введение медицинской психологии в учебные программы медвузов, а в программы институтов усовершенствования врачей — психотерапии и психогигиены [2].

Дальнейшая история развития психотерапии несомненно представляла собой нарастающую динамику:

V Всесоюзный съезд (1969 г.), в котором участвовали известные психиатры и психотерапевты, организаторы психотерапевтической помощи в России и на Украине В.Н. Мясничев, М.С. Лебединский, В.Е. Рожнов, И.З. Вельвовский, Н.В. Иванов, А.М. Святощ, Б.С. Бамдас, Б.М. Сегал и др. охарактеризовался тем, что на нем рассматривались как теоретические аспекты психотерапии, так и вопросы широкого внедрения психотерапевтических методов в практику лечебных учреждений, возможности применения психотерапии в клинике тяжелых психических расстройств, в клинике внутренних болезней. На съезде были поставлены задачи подготовки кадров в области психотерапии.

VI Всесоюзный съезд невропатологов и психиатров (1975 г.) рассмотрел вопросы психотерапии неврозов, психопатий, заикания, психозов, сексуальных нарушений, семейной психотерапии, имготерапии, гипноза, клинического изучения бессознательного, индивидуальной и групповой психотерапии, подготовки врачей по психотерапии, взаимодействия психотерапии, психиатрии и медицинской психологии, вопросы организации кабинетов психотерапии в поликлиниках, повышения роли психотерапии в диспансерах и больницах [2].

VII Всесоюзный съезд (1981 г.) проходил в период, когда были созданы более 150 психотерапевтических кабинетов. Участники рассматривали отдельные темы: «Психотерапия в клинике нервных и психических заболеваний», «Неврозы и психопатии», «Проблемы личности при нервных и психических заболеваниях». Присутствовавшие констатировали существенный рост оказываемой психотерапевтической помощи, а в номенклатуре врачебных должностей появилась должность «врач-психотерапевт».

VIII Всесоюзный съезд (1988 г.) – обсуждались темы «Психотерапия», «Пограничные нервно-психические расстройства», «Сомато-неврология и соматопсихиатрия», вопросы неврозов и пограничных расстройств, динамики и исхода психогенных заболеваний, комплексного использования психотерапии и психофармакотерапии, психосоматики. Подготовке и усовершенствованию врачей в области психотерапии был посвящен доклад Б.Д. Карвасарского, система патогенетической психотерапии неврозов (М.Н. Бобровская, Р.А. Зачепиский, В.А. Мурзенко), семейная психотерапия (В.К. Мятер, Э.Г. Эйдемиллер).

Ряд докладов был посвящен гипнотерапии и аутогенной тренировке (Н.А. Аладжалова, В.С. Григорьевских, А.С. Слуцкий и др., В.С. Лобзин, В.Е. Рожнов), психотерапии в детском возрасте (А.И. Захаров), наркопсихотерапии (Т.Л. Бортник, М.С. Лебединский и др.).

IV съезд (1980 г.) вошел в историю развития психотерапии как съезд, на котором рассматривались вопросы организации и перспективе развития психоневрологической помощи населению РСФСР, ранней диагностики, клиники и новым методам лечения, профилактики и реабилитации при начальных проявлениях нервных и психических заболеваний, исследованию пограничных нервно-психических расстройств, неврозов и неврозоподобных состояний, психопатии, патологическому развитию личности, проблемам психотерапии алкоголизма.

V Всероссийский съезд (1985 г.) в основном был посвящен проблемам пограничных нервно-психических расстройств, психосоматических и нейросоматических расстройств, профилактике нервных и психических заболеваний. Впервые в докладах Н.К. Липгарт, Е.Ф. Бажина, А.М. Эткинда обсуждалась концепция внутренней картины болезни в структуре психогенных заболеваний и психосоматических расстройств, психотерапии невротических депрессий, психосоматическим соотношениям при проведении гипнотерапии (М.Ф. Воскресенский), эмоционально-стрессовой терапии (В.Е. Рожнов), терапии творческим самовыражением (М.Е. Бурно), групповой психотерапии на этапе реабилитации больных с пограничными расстройствами (А.С. Слуцкий).

VI Всероссийский съезд психиатров (1990 г.) – рассматривались пограничные состояния, неврозы, психопатии, психосоматические расстройства, вопросы реабилитации инвалидов с психическими заболеваниями, использование различных психотерапевтических методов в лечении психически больных, комплексное лечение алкоголизма, организации и эффективности психотерапевтической помощи.

В 1991 г. благодаря инициативе Б.Д. Карвасарского, гл.психотерапевта Минздрава, сотрудников отделения неврозов и психотерапии Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, кафедры психотерапии Санкт-Петербургской медицинской академии последилового образования была осуществлена попытка создания Всесоюзной ассоциации групповой психотерапии. Регистрация Российской Психотерапевтической Ассоциации (РПА) прошла в 1995 г.

13-17 октября 1993 году в Воронеже также прошла международная научно-практическая конференция «Психолого-педагогическая коррекция и психотерапия девиантного поведения и дисгармоний в развитии личности детей и подростков», проводимая под руководством профессора, доктора медицинских наук, члена заведующего кафедрой психологии Воронежского государственного педагогического института И.Ф. Мягкова, заслуженного деятеля науки РФ, члена Московской психотерапевтической Академии педагогических и социальных наук. Присутствовали на данной конференции известный психотерапевт, основоположник семейной терапии Эйдемиллер Э.Г., психиатр, психотерапевт, кандидат медицинских наук, автор 30 книг по практической и популярной психологии Литвак М.Е. и др. Интересен тот факт, что участниками конференции стали психотерапевты–психиатры и психотерапевты–психологи.

Эта конференция стала определяющей в формировании в дальнейшем Воронежской психотерапевтической школы, развитие которой принадлежало ученикам Мягкова И.Ф.

Почетный член Нью-Йоркской международной ассоциации социально-психологического тренинга Мягков И.Ф. стал председателем правления Воронежского регионального отделения Российского психологического общества.

I съезд РПА (1995 г.) объединил специалистов из 45 регионов страны. В съезде принимали участие ведущие специалисты из других стран — С. Ледер, Б. Воронович (Польша), В. Лаутербах, Х. Пезешкиан (Германия), Г. Кассинов (США), С. Крадохвил (Чехия). На съезде обсуждались теоретико-методологические проблемы психотерапии, организация психотерапевтической помощи, перспективы дальнейшего развития психотерапии в нашей стране, а также вопросы введения единого образовательного стандарта подготовки специалистов по психотерапии, который в дальнейшем должен был стать основанием для получения специалистами сертификата и лицензии на право самостоятельной профессиональной деятельности.

В 1998 году на II съезде РПА была организована специализированная общественная организация — Психотерапевтическая Профессиональная Лига (ППЛ). Ее деятельность была ориентирована на объединение в РПА и ППЛ помимо врачей-психотерапевтов и медицинских психологов, представителей немедицинских специальностей — всех, кто использует в работе психотерапевтические приемы и методы.

Следующий период характеризуется формированием психотерапевтических сообществ и институтов подготовки психотерапевтов, разработки программ обучения, построенных по европейским стандартам.

Конец 80-х начало 90-х Советский Союз стал этапом, характеризующимся интересом к западной психотерапии. Благодаря действиям интузиастов психологов в Россию стали приходить и активно развиваться такие методы психотерапии как Гештальт-терапия, нейро-лингвистическое программирование, телесно-ориентированная психотерапия, психодрама, психоанализ. Благодаря тому, что границы страны оказались открыты в Россию стали приезжать специалисты из-за рубежа которые показывали и преподавали новые методы [4].

Этому способствовало проведение обучающих семинаров ведущими специалистами и основателями методов и направлений психотерапии (К. Роджерс, К. Витакер, Б. Эриксон, Р. Бендлер, З. Морено, Н. Пезешкиан, Ф. Фарелли). Многие из психологов и психотерапевтов включились в процесс изучения этих новых методов. Это позволило в дальнейшем создать организации, целью которых стало развития таких направлений психотерапии в нашей стране.

В стране создаются частные организации по обучению отдельным методам психотерапии — Национальная Федерация психоанализа, Восточно-Европейский институт психоанализа, Московский и Санкт-Петербургский центры гештальта. Институт психотерапии и клинической психологии был создан в декабре 1992 г. как институт дополнительного профессионального образования. К таким организациям по направлению гештальт-терапии относились Московский гештальт институт, Восточно-европейский гештальт институт, чуть позже Московский институт гештальта и психодрамы, Московский институт гештальт терапии и консультирования.

Широкое распространение получило также направление психоаналитической подготовки психотерапевтов. Одним из первых учебных заведений психоаналитического профиля стал «Институт психоанализа», открытый в Москве в 1995 г., образованный по программе Лондонского института

психоанализа. Позже в Санкт-Петербурге появился Восточно-Европейский институт психоанализа, в Москве Институт практической психологии и психоанализа и Институт психоанализа и социального управления, Институт Практической Психологии и Психоанализа, а в Киеве - Международный институт Глубинной Психологии [5].

Широкое развитие и распространение получила и экзистенциальная психология и психотерапия в России, основанная на экзистенциальной философии, гуманистической психологии и литературе. Наиболее известными стали несколько школ. Экзистенциальный терапевт Александр Алексейчик, стал автором методов «интенсивная терапевтическая жизнь» и «экзистенциальная библиотерапия». Восточно-европейская школа практического экзистенциализма была представлена Институтом гуманистической и экзистенциальной психологии, открытой в 1996 г. в г. Бирштонасе (Литва), профессором Римантасом Кочюнасасом. В это же время широкое распространение получили тренинги личностного роста, потеснившие практику личностно-ориентированной психотерапии.

Выводы. Таким образом, на современном этапе своего развития психотерапия практически распалась на множество субспециальностей. Современная психотерапия дифференцируется на основе ее ведущих методов: динамическая, поведенческая, гуманистическая, когнитивная и др., по области применения: психотерапия в психиатрии, кардиологии, онкологии, трансплантационной хирургии и др.; по объекту приложения: психотерапия детская, подростковая, гериатрическая и др.; областям социальной практики – психотерапия спортивная, военная и др.

Самостоятельное значение приобретает работа психотерапевта в экстремальной психологии и медицине катастроф.

Литература:

1. Гайдамакина Е.В. Психотерапевтические и медико-психологические вопросы, обсуждавшиеся на Пироговских съездах Сообщение 1- 2. / Е.В. Гайдамакина, А.В. Зотова, С.А. Подсадный // Психическое здоровье / под ред. Казаковцева Б.А. - СПб. - 2008. - № 10. — С. 62-66.
2. Гайдамакина Е.В. Становление психотерапевтических и медико-психологических взглядов в трудах первых съездов отечественных психиатров / Е.В. Гайдамакина, А.В. Зотова, С.А. Подсадный // Вестник психотерапии. — 2008. — № 28 (33). — С. 35-55.
3. Лебедева Н.М, Иванова Е.А Путешествие в гештальт: теория и практика. – СПб.: Речь, 2015.
4. Теория и практика психотерапии в России / Б.Д. Карвасарский, Р.К. Назыров, С.А. Подсадной, Е.И. Чехлатый. Психоневрологический НИИ им. В.М. Бехтерева, Санкт-Петербург // http://psinovo.ru:8080/jumi/plugins/content/jumi/mod_art.php /teoriya_i_praktika_psichoterapii_v_rossii.html
5. Третьяк Л.Л. Психотерапевтическая практика в России: менталитет, традиции, современность (доклад на Конгрессе Немецко-Русского Общества Психотерапевтов, г. Нюрнберг, 2013) // <https://www.b17.ru/article/46466/>.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аметова Эльмира Куртмоллаевна	АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ФИЛОЛОГОВ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	4
Афов Алихан Хажмуратович	РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ НОРМАТИВОВ КОМПЛЕКСА ГТО	7
Бекиров Сервер Нариманович	ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВОВЕДЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	11
Бекирова Эльмира Шевкетовна	РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ВУЗЕ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД	13
Богосян Марина Вагаршаковна	ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ДАНЬ ТРАДИЦИИ ИЛИ ВЫЗОВ СОВРЕМЕННОСТИ	16
Болтаева Лейла Шаитовна Мусханова Исида Вахидовна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЭТНИЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ГЕТЕРОЭТНИЧЕСКИХ СЕМЕЙ	20
Бужинская Яна Михайловна	КОММУНИКАТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ	23
Бура Людмила Викторовна Селиванов Виктор Вениаминович	ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ» В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТУРИСТСКИЕ РЕСУРСЫ»	26
Везетиу Екатерина Викторовна	ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	31
Вовк Екатерина Владимировна	СОДЕРЖАНИЕ ПАРТНЕРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ	34
Гаврилина Ольга Викторовна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	37
Горбунова Наталья Владимировна	ТЕСТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ И ЭМПИРИЧЕСКИЙ МЕТОД РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	40
Гребенникова Вероника Михайловна	ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	42
Грозян Нина Федоровна Прудникова Татьяна Ивановна	ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОВЕДЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ: ПУТИ, УСЛОВИЯ	49

Гущин Дмитрий Николаевич	ПРИМЕР НЕПОСРЕДСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СТИМУЛ ОБУЧЕНИЯ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ	53
Донина Ирина Александровна Хачатурова Карине Робертовна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	56
Донина Ирина Александровна Воднева Светлана Николаевна Смирнова Елена Алексеевна	О ПРИМЕНЕНИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	61
Жулина Елена Викторовна Лебедева Ирина Владимировна Низова Диана Дмитриевна	ЗНАЧЕНИЕ АВТОРСКОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ТЕТРАДИ В КОРРЕКЦИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	64
Задворная Марина Станиславовна	РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	68
Зотова Ирина Васильевна Абдурахманова Эльнара Айдеровна	СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	71
Зырянова Ольга Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ АВТОРСКОМ СТИЛЕ ПИСАТЕЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ «ПЕТЕРБУРГСКИХ ПОВЕСТЕЙ» Н.В. ГОГОЛЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ	74
Каспер Сергей Викторович Шабает Вадим Владимирович Таран Александр Николаевич	СПЕЦИАЛЬНЫЕ ФИЗИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	77
Комиссаренко Елена Валентиновна	ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	79
Кот Тамара Алексеевна	КОММУНИКАТИВНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ	82
Кусмарцев Михаил Борисович Томилина Светлана Николаевна Вовк Мария Юрьевна	ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ КАК ВЕДУЩИЙ СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ЕГО СТРАТЕГИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРОВ	85
Лавриченко Руслан Константинович Хенцинский Евгений Александрович Жамборов Анзор Анатольевич	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ И ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ	88
Мазанюк Анастасия Сергеевна	ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ПРЕДПРИЯТИЯ ГОСТИНИЧНОГО КОМПЛЕКСА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КОНТЕКСТ	91

Мазанюк Елена Федоровна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	94
Никитина Людмила Николаевна	ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОТ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР	96
Никитина Людмила Николаевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ЧРЕЗМЕРНОГО УВЛЕЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ	100
Nikolaeva Nailya Tagirovna	IMPROVING THE COMMUNICATION NETWORK OF A TRAVEL COMPANY FOR EFFECTIVE COOPERATION OF COMMUNICANTS OF DIFFERENT AGE CATEGORIES	103
Нифатова Оксана Юрьевна	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦВЕТОВОГО ВИДЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	107
Ногайлиева Марина Халитовна	ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НАВЫКАМ ПРАВОВЫХ ОСНОВ СОГЛАСОВАННОСТИ МЕСТНЫХ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ И МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ	111
Овсянникова Оксана Александровна Белякова Анастасия Эдуардовна	ДИАГНОСТИКА ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ	114
Ольхина Елена Александровна Быкова Мария Михайловна	ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	118
Осадчая Ирина Викторовна Дежкина Светлана Александровна	НАРУШЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	121
Панина Светлана Викторовна Архипова Суола Николаевна	ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	125
Переверзев Марк Владимирович	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА И ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТУРИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	128
Петрищев Игорь Олегович	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ	131
Петрова Светлана Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	133
Петрова Людмила Андреевна Берестнева Ольга Григорьевна	ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА	137

Пирогланов Шамсуддин Шахретович Сабадин Дмитрий Андреевич Гриценко Дмитрий Андреевич	О ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАЧЕСТВЕННО НОВЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В АСПЕКТЕ ГЛОБАЛЬНОЙ ДИДЖИТАЛИЗАЦИИ	140
Плужникова Елена Артемовна Живогляд Марина Вячеславовна	РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	143
Потехина Надежда Владимировна Жеребятникова Галина Владимировна	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	147
Рабазанов Сиражутдин Ибрагимхалилович Кудрявцев Роман Анатольевич Светличный Евгений Григорьевич	ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛЬНЫХ СТРЕЛКОВЫХ НАВЫКОВ У КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ НА ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	150
Рабина Екатерина Игоревна Дёрина Наталья Владимировна Дёрина Ксения Сергеевна	ПРИМЕНЕНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНЫХ ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	153
Rabina Ekaterina Igorevna Dyorina Natalya Vladimirovna	STRUCTURAL-FUNCTIONAL DEVELOPMENT MODEL FOR TIME SELF- ORGANIZATION ABILITIES OF UNIVERSITY STUDENTS	157
Родин Олег Федорович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	160
Романов Владимир Алексеевич	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕАТРАЛЬНО- ИСТОРИЧЕСКОГО КРУЖКА ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ	164
Романцова Наталья Федоровна Кочеткова Татьяна Николаевна Ефиц Ольга Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКИХ ВЕЛИЧИН	168
Савостьянова Юлия Анатольевна	ХУДОЖЕСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ИСКУССТВА	170
Садурдинова Светлана Михайловна	ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ГУМАНИТАРНЫХ КОЛЛЕДЖЕЙ	174
Салпыкова Индира Маратовна	ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА СТУДЕНТАМ БУДУЩИМ ПЕДАГОГАМ	177
Самойлова Мария Дмитриевна Кувшинова Яна Александровна	ТИПЫ ТЕКСТОВ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО АВИАЦИОННОГО ВУЗА	181
Светличный Евгений Григорьевич Шанько Виктор Викторович Поштарук Дмитрий Алексеевич	УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ К ПРИМЕНЕНИЮ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ	184

Сегова Татьяна Дмитриевна	КОНТЕНТ ОБУЧАЮЩИХ САЙТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	187
Сергеева Марина Георгиевна Симонова Наталья Михайловна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ	191
Сергушин Евгений Геннадьевич Сергушина Ольга Васильевна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	194
Сидоренко-Николашина Елена Леонидовна	АКТИВНЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА	197
Сидорова Евдокия Эдуардовна Слепцова Юлия Евгеньевна	ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ ЯКУТСКОГО ЭПОСА ОЛОНХО	203
Сизова Ольга Алексеевна Медведева Татьяна Юрьевна	НИЖЕГОРОДСКАЯ СИСТЕМА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	205
Скударёва Галина Николаевна	СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА	208
Смирнова Наталья Батыржановна Шарова Светлана Николаевна	ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	211
Смирнова Лада Ярославовна Шамаев Артур Мурадинович	ДИСТАНЦИОННАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ (ОБУЧЕНИЯ) СЛУШАТЕЛЕЙ, ВПЕРВЫЕ ПРИНИМАЕМЫХ НА СЛУЖБУ В ОРГАНЫ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	214
Соколова Наталья Игоревна	СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОТКРЫТЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	217
Соловьева Светлана Николаевна	ИНТЕГРАЦИЯ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ГЖЕЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРИОБЩЕНИИ СТУДЕНТОВ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РОССИИ	221
Степанова Инга Юрьевна Пилипчевская Наталья Викторовна	ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	224
Сухонина Наталья Сергеевна Болдырева Виктория Эдуардовна	ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ	227
Сучков Максим Александрович	ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ФАКТОРА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	231
Тарханова Ирина Юрьевна	ДИДАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ ДЛЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕЗУМПЦИЯ НЕЛИНЕЙНОСТИ	234

Туровский Александр Николаевич	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТИВНОГО ДВИЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЮБК	238
Усков Сергей Валерьевич Боккий Александр Николаевич Лукавенко Андрей Викторович	ПРОБЛЕМАТИКА УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОПЕРУПОЛНОМОЧЕННЫХ УГОЛОВНОГО РОЗЫСКА	241
Устинова Лариса Геннадьевна Султанова Милада Викторовна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	244
Федорова Светлана Александровна	РАЗРАБОТКА АНКЕТЫ СТУДЕНТОВ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ	248
Харабаджах Мелия Наримановна	МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	251
Хасанова Альфия Радифовна Габдрахманова Альбина Радиковна	НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С СЕМЬЕЙ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	253
Цекова Лариса Мухамедовна	ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	257
Чекалева Евгения Андреевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	260
Ческидова Ирина Борисовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	263
Чижов Сергей Владимирович Прогацкая Полина Олеговна	ВОСПИТАНИЕ КАК КОМПЕНСАТОРНЫЙ МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ИНЖЕНЕРА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ	267
Чобитько Сергей Петрович Лаврущенко Максим Борисович Жамборов Анзор Анатольевич	ТУРИСТИЧЕСКИЕ ПОХОДЫ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ К ДЕЙСТВИЯМ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ	270
Шабанова Вера Владимировна	ПЕДАГОГИКА Э.В. ТАЛАКВАДЗЕ: ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СОЛЬНОМУ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПЕНИЮ	273
Шерайзина Роза Моисеевна Юшкевич Елена Викторовна	КОМПЛЕКС ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	275
Шигаев Алексей Владимирович	МОДЕЛЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДЕТСКИХ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКИХ ЛАГЕРЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ЛАГЕРЯ «ШКОЛА ПРИКЛЮЧЕНИЙ»)	278
Шигаев Алексей Владимирович	СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКИХ ПРОГРАММ ПРОВЕДЕНИЯ ДЕТСКОГО ПАЛАТОЧНОГО ЛАГЕРЯ	281

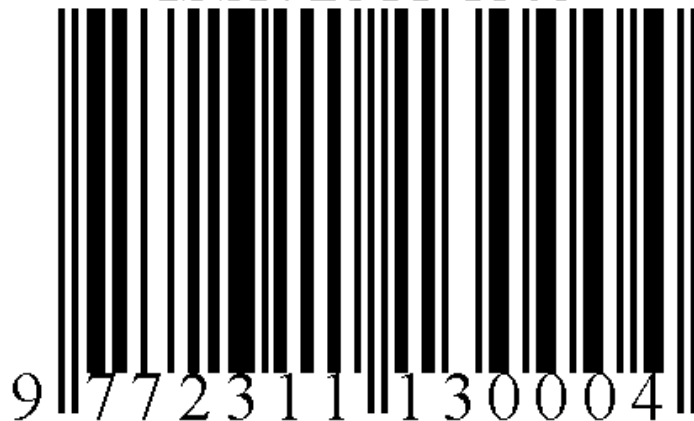
Шипилова Евгения Валерьевна Алексеева Марина Николаевна Боченкова Мария Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ШКОЛАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА, В СВОБОДНОЕ ОТ КЛАССНЫХ ЗАНЯТИЙ ВРЕМЯ	284
Шкунова Анжелика Аркадьевна Казначеев Дмитрий Александрович Новожилова Елена Владимировна	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ	287
Штец Александр Александрович	РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	291
Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	295
Юрова Юлия Владимировна Филимонюк Людмила Андреевна	ПРОЕКТНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	298
Юсипова Гульназ Хамзиевна Медведева Елена Юрьевна	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	301
Якунчев Михаил Александрович Зайкина Мария Валерьевна	ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ АРГУМЕНТАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	304
ПСИХОЛОГИЯ		
Везетну Виталий Викторович Бура Людмила Викторовна	ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	307
Зайцева Светлана Александровна Нечаева Юлия Алексеевна	ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ	310
Покотилов Алексей Игоревич	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ КОРРЕКЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	313
Пономарёва Елена Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	316
Пятунина Вера Михайловна Аджиева Аминат Исмаиловна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА И ПРОБЛЕМА АГРЕССИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ	318
Сафиянова Айгуль Фаридовна Маринина Алина Евгеньевна Васичева Анастасия Николаевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕВУШЕК К МАТЕРИНСТВУ	321
Слюсарева Елена Сергеевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	324
Соболев Валерий Иванович Попов Максим Николаевич Труш Вера Владимировна	ХАРАКТЕРИСТИКА КОРРЕЛЯЦИОННЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ РАЗЛИЧНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО СТАТУСА У СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД «КОРОНАВИРУСНОЙ САМОИЗОЛЯЦИИ»	328

Соловьева Евгения Владимировна Никуленкова Ольга Евгеньевна	ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	332
Твелова Ирина Александровна	ПОЗИТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ КАК ЗНАЧИМАЯ ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	335
Тютюнник Наталья Сергеевна Рудакова Ольга Александровна	ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ АРХЕТИПОВ ПРИ ПОМОЩИ ЭННЕАГРАММЫ НА ПРИМЕРЕ ПОПУЛЯРНЫХ СКАЗОК	338
Федосеева Татьяна Евгеньевна Иванова Ирина Анатольевна	ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ БЕЗДОМНЫХ КАК ФАКТОРА ИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ	342
Федосеева Татьяна Евгеньевна Минеева Елизавета Дмитриевна	ПРОБЛЕМА САМООТНОШЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	346
Хайбуллина Диана Ражаповна Алонцева Александра Ивановна	ИССЛЕДОВАНИЕ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	349
Шабанова Татьяна Леонидовна Беляева Татьяна Константиновна Фомина Наталья Вячеславовна	ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ МОТИВАЦИОННО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЕЙ	352
Щербанева Наталья Геннадьевна	ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОТЕРАПИИ НА ЭТАПЕ ЕЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ	356
Щербанева Наталья Геннадьевна Тарасов Вячеслав Иванович	СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОТЕРАПИИ В РОССИИ: ЭТАПЫ, ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКА	359

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 67. Часть 2.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 29.04.2020. Сдано в набор 30.04.2020. Дата выхода 21.05.2020
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 43,24.
Тираж 500 экз. Цена свободная.